RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)
Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2021.Ö10 (Ekim/October)

Bu özel sayı, 10 Eylül 2021 tarihinde çevrimiçi olarak gerçekleşen *7. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*'nde tebliğ edilen makalelerden oluşmaktadır ve basımı Yunus Emre Enstitüsü'**nün destekleriyle gerçekleşmiştir.**

This special issue consists of the articles presented at the *7th International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language* held online on September 10, 2021 and was published with the support of **Yunus Emre Institute**.

Diller ve renkler...

languages and colours السنة والوان

وَمِنْ اٰيَاتِهٖ خَلْقُ السَّمٰوَاتِ وَالْاَرْضِ **وَاخْتِلَافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَاَلْوَانِكُمْ** اِنَّ فِي ذٰلِكَ لَاٰيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ

Göklerin ve yerin yaratılışı, **dillerinizin ve renklerinizin çeşitliliği** bilginlere sunulan delillerdendir.

And of His signs is the creation of the heavens and the earth, and **the difference of your languages and colours.** Lo! herein indeed are portents for men of knowledge.

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

DERGİ EKİBİ	JOURNAL TEAM
İMTİYAZ SAHİBİ	**COPYRIGHT OWNER**
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER	**EDITORS**
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK	Assoc. Prof. Şaban KÖKTÜRK
ALAN EDİTÖRLERİ	**FIELD EDITORS**
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	**TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE**
Çağtaş Türk Lehçeleri	**Contemporary Turkish Dialects and Literature**
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dil Bilimi	**Linguistics**
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Eski Türk Dili	**Old Turkish Language**
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Eski Türk Edebiyatı	**Classical Turkish Literature**
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türk Halk Edebiyatı	**Turkish Folk Literature**
Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Türkçe Eğitimi	**Turkish Language Teaching**
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Yeni Türk Edebiyatı	**Modern Turkish Literature**
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yeni Türk Dili	**New Turkish Language**
Doç. Dr. Sibel MURAD	Assoc. Prof. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI	**DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI**
Alman Dili Eğitimi	**German Language Teaching**
Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ	Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)
Alman Dili ve Edebiyatı	**German Language and Literature**
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya Üniversitesi (Türkiye)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	**American Culture and Literature**
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	**Arabic Language and Literature**
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova Üniversitesi (Türkiye)
Fars Dili ve Edebiyatı	**Persian Language and Literature**
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi	Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	**French Language Teaching**
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	**French Language and Literature**
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Professor Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	**Georgian Language and Literature**
Doç. Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	**English Language Teaching**
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	**English Language and Literature**
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	**İspanyol Language and Literature**
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	**İtalyan Language and Literature**
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	**Japanese Language and Literature**
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	**Korean Language and Literature**
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	**Russian Language and Literature**
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
Leh Dili ve Edebiyatı	**Polish Language and Literature**
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ukrayna Dili ve Edebiyatı	**Ukrainian Language and Literature**
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
ÇEVİRİ BİLİMİ	**ÇEVİRİ BİLİMİ**
Almanca Mütercim Tercümanlık	**German Translation and Interpreting**
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık	**Arabic Translation and Interpreting**
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık	**Chinese Translation and Interpreting**
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık	**French Translation and Interpreting**
Doç. Dr. Osman COŞKUN	Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık	**English Translation and Interpreting**
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık	**Russian Translation and Interpreting**
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
YAYIN KURULU	**EDITORIAL BOARD**
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç. Dr. Mesut KULELİ	Assoc. Prof. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ	**PUBLISHING DIRECTOR**
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	**REVIEWS AND INDEX EDITORS**
İngilizce Redaksiyon	**English**
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	**Turkish**
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	**Index**
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakya)	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Nejra ŽUPLANIN (Sırbistan)	Nejra ŽUPLANIN (Serbia)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)

DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun SARAÇ	Professor Füsun SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanym KALİEVA	Assoc. Prof. Aitkanym KALİEVA
Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ	Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN	Assoc. Prof. Ertan ENGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGİOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Assoc. Prof. İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ľudmila MEšKOVá	Assoc. Prof. Ľudmila MEšKOVá
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç . Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç . Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Universiy (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Aplied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversity (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aslı ZENGİN	Dr. Aslı ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞIK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çinara RZAYEVA	Dr. Çinara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACIİ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOGLU-ER	Dr. Elif KEMALOGLU-ER
Adana Alaprslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALİÇKO	Dr. Elif PALİÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye(	Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova Üniversity (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Faik ÖMÜR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakari University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın Üniversity (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda TÜRKBEN AYDIN	Dr. Funda TÜRKBEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. Gül ŞENYAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep Üniversity (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işılay IŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işılay IŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Kto Karatay Üniversity (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan Üniversity (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCİ	Dr. İlyas SUVAĞCİ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamlaı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALIYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman Üniversity (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Harran Üniversitesi (Türkiye)	Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN	Dr. Mehmet KAHRAMAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN	Dr. Mehmet ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN	Dr. Mehmet TOYRAN
Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ	Dr. Melih LEVİ
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER	Dr. Muhammet ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAK	Dr. Neriman NACAK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Üniversity (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversity (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin Üniversity (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok Üniversity (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversity (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZIK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas Üniversity (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rıfat IŞIK	Dr. Rıfat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARPKAYA	Dr. Seçkin SARPKAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege Üniversity (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU	Dr. Selda ADİLOĞLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdiye KÖKSAL	Dr. Sevdiye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi Üniversity (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University(Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya Üniversity (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin Üniversity (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Şirin TUFAN	Dr. Şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman Üniversity (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık Üniversity (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldıray BULUT	Dr. Yıldıray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldıray ÇEVİK	Dr. Yıldıray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversity (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Tecnical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

RumeliDE 2021.Ö10 (Ekim/October) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Türkiye)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)

İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep University (Turkey)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya University (Turkey)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS LVI

EDİTÖRDEN LVIII

EDITOR'S NOTE LIX

ÖNSÖZ LX

PREFACE LXII

2021.Ö10.01.Güntaş, S.; Güneyli, A.; Gökbulut, B.: Türkçe öğretmen adaylarının gözünden Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / Teaching Turkish as a foreign language in Cyprus through the view of Turkish teacher candidates 1

2021.Ö10.02.Demirel, A.; Yalçın, Ç.: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri / The instructors' views on factors affecting the success of learners learning Turkish as a foreign language 23

2021.Ö10.03.Karakuş, N.; Karacaoğlu, M. Ö.: Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması / A close look at distance education: A metaphor study 44

2021.Ö10.04.Çangal, Ö.: Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları / The use of YouTube in language teaching: Experiences and perspectives of those teaching Turkish to foreigners 63

2021.Ö10.05.Yeşilyurt, Ş.: Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki özel adların kültürel unsur olarak incelenmesi / Examination of proper nouns in Turkish and Turkish culture textbooks as cultural elements 82

2021.Ö10.06.İnal, E.: Yabancı/ikinci dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı bir uygulama alanı: Dublaj / A different field of application to develop speaking skills in foreign/second language teaching: Dubbing 118

2021.Ö10.07.Sarıgül, K.: Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi / Design proposal for a foreign language learning management system 128

2021.Ö10.08.Özbal, B.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarım etkinlikleri ve stratejileri / Mediation activities and strategies in teaching Turkish as a foreign language 143

2021.Ö10.09.Candaş, Z. C.; Başutku, S.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması / A case study on the effectiveness of certificate programs in teaching Turkish as a foreign language 158

2021.Ö10.10.İnce, B.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi / The effect of technology supported peer teaching on speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language 171

2021.Ö10.11.Kibar, E.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme / An evaluation on the studies on determining the needs of learners in teaching Turkish as a foreign language 180

2021.Ö10.12.Çalışır, M.; Özaslan, H.: Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması / Evaluation of distance education process of foreign students: A case study 192

2021.Ö10.13.Ermağan, E.: Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi / Teaching pronunciation in self-learning Turkish books 214

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

2021.Ö10.14.Azizoğlu, N. İ.: Covid-19 salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi / Examination of theses on distance education prepared during the Covid-19 pandemic 238

2021.Ö10.15.Yavuz, G.; Okur, A.: Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü / The role of educational games in speaking skills in teaching Turkish to foreigners 252

2021.Ö10.16.Güdek, G.; Göçen, G.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği / Text modification in teaching Turkish as a foreign language: The short story of Mustafa Kutlu's "Hayat Güzeldir" 266

2021.Ö10.17.Arı, G.; Kaymak, E.: B1 Türkçe ders kitaplarındaki kavram alanları ve kavram sayıları / Conceptual fields and lexical concept counts in B1- level Turkish coursebooks 296

2021.Ö10.18.Emek, M.: Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizi / SWOT analysis of Turkish teaching emergency remote teaching program implemented during the Covid-19 epidemic..... 308

2021.Ö10.19.Eroğlu, A.; Okur, A.: Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları / Metaphorical Perceptions of Teachers of Turkish as a foreign language online 325

2021.Ö10.20.Demirdöven, G. H.: 2020 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi / Analyzing the linguistic competencies contained in the 2020 Common European Framework of Refrence (CEFR) 339

2021.Ö10.21.Al-Sharabi, T.A.T.: Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça öğretimi ders kitapları örneği (B1-B2 Düzeyi) / Course books example of Arabic teaching as a foreign language in the context of cultural transfer (B1-B2 Level) 352

2021.Ö10.22.Yazıcı, H.; Göçen, G.: Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği / Examination of cultural elements in Turkish textbooks for foreigners: Van Yüzüncü Yıl University sample of Turkish teaching set for foreigners 365

2021.Ö10.23.Türker, M. S.; Göçmenler, H.: Mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonlarının incelenmesi / An investigation of the motivations of teachers who teach Turkish to refugee students 397

2021.Ö10.24.Göker, M.; Göçen, G.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı ögelerinin incelenmesi / Examination of vocabulary items in reading books used in teaching Turkish as a foreign language 408

2021.Ö10.25.Demirtaş Tolaman, T.; Karakaş, N.: Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme / A review of articles on academic writing skills 447

2021.Ö10.26.Eroğlu, S.; Topal, M.; Özcan, E.: Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Sakarya Üniversitesi Tömer örneği / Opinions of teachers who teach Turkish as a foreign language on distance education: The case of Sakarya University Tömer..... 461

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **Ö10. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

21 Ekim tarihli **Özel** sayımızda **7. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/ 7th Internatioanl Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)**'nde sunulan bildirilere yer verilmiştir.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

2021.25 Kış sayısı **(21 Aralık)** için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Kasım 2021**'dir. Bu sayı için yoğunluk olursa makale kabulünü erken kapayacağız.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

RumeliDE 2021.Ö10 (Ekim/October) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's **S10th** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

In our special issue dated **October 21**, the papers presented at 7. **Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/ 7th Internatioanl Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)** are included.

Our journal publishes every academic article on world languages and literatures, folklore, language education, and translation studies after being accepted in the referee process.

Acceptance process of articles for the **Winter** issue **(21 December)** numbered **2021.25** has started. The deadline for submission is **21 November 2021**. If there occurs an intensity for this issue, we will close the acceptance process of the articles in an earlier time.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2021.S10 (Ekim/October)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

ÖNSÖZ

Her geçen gün dünya gelişmekte, dünya nüfusu artarken yaşayan diller sayısı azalmakta bazı diller tarihe karışmaktadır. Gelişen dünyada Türkiye de gelişimini her alanda hızla artırırken resmî dili olan Türkçe de diğer dillerin aksine yaygınlığını ve konuşulma sahasını, konuşan sayısını artırmaktadır.

Gelişen dünyada Türkiye'nin bu hızlı gelişimi önemli ölçüde fark edilir olduğundan Türkiye'ye ilgi artmakta ve en fazla ilgi de yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus tarafından gösterilmektedir. 2021 verilerine göre hemen hemen dünyanın bütün ülkelerinden Türkiye'deki üniversitelerde iki yüz binin üzerinde öğrenci eğitim görmektedir. Bu sayının katlarca fazlası da Türkiye'de yükseköğretim görmek için çaba harcamaktadır. Bu durum da Türkçenin dünyadaki genç nüfus tarafından öğrenilmek istenen dillerin başında geldiğini göstermektedir. Sadece yükseköğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirmek isteyen genç nüfus değil çeşitli gereksinim ve sebeplerle Türkçeyi öğrenmek isteyen ve Türkçeye ilgi duyan önemli bir nüfusun da olduğu bilinmekte ve görülmektedir. Yine Kovid 19 salgını dolayısıyla YEE tarafından açılan çevrimiçi Türkçe kurslarının diğer dillere göre özellikle Güney Amerika ülkeleri başta olmak üzere yoğun talep görmesi Türkçeye tüm dünyada bir rağbetin olduğunun en somut göstergesidir. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezlerinin sayısının ve faaliyetlerinin artması, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının faaliyet sayısı ve kapsam alanının artması, Maarif Vakfı okullarının sayısının artması Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilginin her geçen gün arttığını göstermektedir.

Tüm bu gelişmeler ve artışların yansıması olarak da yeni bir disiplin alanı olan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" nin Türkiye'de ve Türkiye dışında gelişmesi akademik anlamda da yeni arayışlar ve ihtiyaçlar getirmektedir.

Sakarya Üniversitesi olarak 2015 yılında başlattığımız **Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/Internatioanl Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)** sırasıyla Gent/Belçika (**2015**), Münih/Almanya (**2016**), Tiran/Arnavutluk (**2017**), Kiev/Ukrayna (**2018**), Atina/Yunanistan (**2019**)'da gelişerek ve ilgi artarak başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. **2020** Kongremiz Kazan/Rusya'da olması gerekirken Kovid 19 salgınından dolayı dolayı çevrim içi olarak yapılmış, nihayetinde 2021 Kongremiz de aynı sebeple çevrim içi olarak yapılmıştır.

2020'nin başından itibaren etkisini artırarak sürdüren Kovid 19, her anlamda dünyada olumsuz etkilerini gösterdiği gibi eğitim alanında da göstermiştir ve bir asırdan fazla zamandan beri var olan uzaktan eğitim kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Eğitimin her alanında uzaktan eğitim önemli bir hale gelse de özellikle yabancı dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha önemli ve öncelikli bir hale gelmiştir. Diğer yandan UNESCO tarafından 2021 yılının Yunus Emre Yılı ilan edilmesiyle T.C. Cumhurbaşkanlığı tarafından da "2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı" ilan edilerek evrensel bir değerimiz olan Yunus Emre'nin Türkçeye verdiği önem dikkat çekilmiş ve aslında salgın sürecinde Türkçemizin tüm dünyaya öğretilmesinin öneminin mesajı verilmiştir.

İşte, bütün bu gerekçelerle, her yıl bir tema belirlediğimiz Kongremize bu yıl da *"Salgın Sürecinde ve 2021 Yunus Emre&Türkçe Yılında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimi"* temasını belirledik ve Türkçe sevdalılarının bu konulara öncelik vererek Kongremize katılımlarını bekledik. Nihayetinde

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisinin bu özel sayısı, 2021 yılında çevrim içi olarak yedincisini gerçekleştirdiğimiz Kongremizde tebliğ edilen bildiri metinlerinden oluşturmaktadır.

Bu özel sayının içerisindeki makaleleri hazırlayan her bir Türkçe sevdalısına teşekkür eder, makalelerin alana katkı sağlamasını temenni ederek 2022 yılında Türkçenin yaşadığı ve rağbet gördüğü Dünya'nın herhangi bir yerinde sekizincisini düzenleyerek (8.) ICOTFL 2022 bildirilerinden oluşan bir yayın ile tekrar karşınıza çıkmayı umut ediyoruz.

(7) ICOTFL 2021 Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

PREFACE

The world is developing day by day, while the world population is increasing, the number of living languages is decreasing and some languages are becoming history. In the developing world, Turkey rapidly increases its development in all areas, while Turkish, which is the offical language, increases its prevalence and the number of speakers, unlike other languages.

Since this rapid development of Turkey is noticeable in the developing world, the interest in Turkey is increasing and the young population who wants to complete their higher education in Turkey shows the greatest interests. According to 2021 data, more than two hundred thousandstudents from almost all countries of the world are studying at universities in Turkey. Many times more of this number is making efforts to pursue higher education in Turkey. This shows Turkish is one of the languages that are wanted to be learned by the young population in the world. It is known and seen that there is not only a young population who wants to complete their higher education in Turkey, but also an important population who wants to learn Turkish for various needs and reasons and is interested in Turkish. Again, due to the Covid 19 epidemic, the high demand for online Turkish courses opened by Yunus Emre Institute compared to other languages, especially in South American countries, is the most concrete indicator of the demand for Turkish all over the world. The increase in the number and activities Yunus Emre Institute Cultural Centers, the increase in the number and scope of activities of Presidency for Turks Abroad and Related Communities, and the increase in the number of Maarif Foundation schools show that the interest in Turkey and Turkish increasing day by day.

As a reflection of all these developments and increases, the development of a new discipline, "Teaching Turkish as a Foreign Language," in Turkey and outside Turkey also brings new academic pursuits and needs.

In 2015 we started as Sakarya University "International Congress of Turkish Teaching as a Foreign Language (ICOTFL)", respectively, Gent/Belgium (2015), Munich/Germany (2016), Tirana/Albania (2017), Kiev/Ukraine (2018), Athens/Greece (2019) developed an increase of interest has been successfully completed. While our 2020 Congress should have been held in Kazan/Russia, it was held online due to the COVID-19 pandemic, and ultimately our 2021 Congress was held as the same way.

Covid-19, which has been increasing its impact since the beginning of 2020, has shown its negative effects around the world in every sense, as well as in the field of education; and the concept of distance education, which has been around for more than a century, has gained a new dimension. Although distance education has gained importance in all areas of education, it has become more important and prioritized especially in foreign language teaching and therefore in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language. Also, with the declaration of 2021 as the Year of Yunus Emre by UNESCO, Presidency of The Republic of Turkey has declared "2021 Year of Yunus Emre And Turkish." Thus, they remarked on the importance given to Turkish language by Yunus Emre, our universal value, and in fact, gave the message regarding the importance of teaching our Turkish language to the whole world during the pandemic.

Here, for all reasons we determined the theme of "Distance Teaching of Turkish as a Foreign Language During the Pandemic Process and in 2021 Yunus Emre & Turkish Year" for our Congress, where we set a theme every year and we expected Turkish lovers to attend our Congress by prioritizing these issues. Ultimately, this special issue of the

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies consists of the papers presented at our Congress, which we held fort he seventh time online in 2021.

We would like to thank every Turkish lover who prepared the articles in this special issue, and hope that the articles will contribute to the field, and we hope to meet you again with a publication consisting of 8th (8th) ICOTFL 2022 papers, by organizing the eighth edition anywhere in the world where Turkish is alive and popular in 2022.

(7th) ICOTFL 2021 Chairman of the Organizing Committee

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

ICOTFL 2021 KATILIMCI LİSTESİ		
1	Tawfik Abdo Taher Anaam Al-SHARABİ/Yemen	Gazi Ünv. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
2	Dr. Kerim SARIGÜL/Türkiye	Gazi Üniversitesi Rektörlük Türk Dili
3	Dr. Elif Kır CULLEN/Türkiye	İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
4	Şeyda YEŞİLYURT/Türkiye	Gazi Üniversitesi TÖMER
5	Selime GÜNTAŞ/Türkiye Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ/KKTC Doç. Dr. Burak GÖKBULUT/KKTC	Ankara Sosyal Bilimler Ünv. Lefke Avrupa Üniversitesi Yakın Doğu Üniversitesi
6	Hilal YAZICI/Türkiye Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN/Türkiye	FSMU Yabancılara Türkçe Öğretimi YL Öğrencisi FSMU Eğitim Fakültesi
7	Eda KİBAR/Türkiye	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER
8	Ezgi İNAL/Türkiye	İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER
9	Elif ERMAĞAN/Türkiye	İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER
10	Ahmet DEMİREL/Türkiye Çiğdem YALÇIN/Türkiye	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
11	Prof. Dr. Alpaslan OKUR/Türkiye Gamze YAVUZ/Türkiye	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstiüsü
12	Bayram ÖZBAL/Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı
13	Gülten GÜDEK/Türkiye Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN/Türkiye	FSMU Lisansüstü Eğitim Enstitüsü FSMU Eğitim Fakültesi
14	Ali NACAKÇIOĞLU/Türkiye	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
15	Doç. Dr. Bekir İNCE/Türkiye	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
16	Prof. Dr. Gökhan ARI/Türkiye Eşref KAYMAK/Türkiye	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
17	Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ/Türkiye Mehmet Önder KARACAOĞLU/Türkiye	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
18	Dr. Öğretim Üyesi Mustafa EMEK/Türkiye	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi

19	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TOLAMAN/Türkiye Nurefşan KARAKAŞ/Türkiye	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstiüsü
20	Dr. Önder ÇANGAL/Türkiye	Gaziantep Üniversitesi TÖMER
21	Dr. Murat Sami TÜRKER/Türkiye Dr. Hüseyin GÖÇMENLER/Türkiye	Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hacettepe Üniversitesi TÖMER
22	Dr. Aysun Eroğlu/Türkiye	Kafkas Üniversitesi TÖMER
23	Gökhan DEMİRDÖVEN/Türkiye	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
24	Safa EROĞLU/Türkiye Erdal ÖZCAN/Türkiye Murat TOPAL/Türkiye	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
25	Musa ÇALIŞIR/Türkiye Hatice ÖZASLAN/Türkiye	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
26	Meryem GÖKER/Türkiye Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN/Türkiye	FSMU Yabancılara Türkçe Öğretimi YL Öğrencisi FSMU Eğitim Fakültesi
27	Serdar BAŞUTKU/Türkiye Prof. Dr. Z. Canan CANDAŞ KARABABA/Türkiye	Hitit Üniversitesi TÖMER Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
28	Doç. Dr. Nevin AKKAYA/Türkiye	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir İNCE (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

SEKRETERYA

Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Murat TOPAL (Sakarya Üniversitesi)

Arş. Gör. Safa EROĞLU (Sakarya Üniversitesi)

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL – Başkent Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Anthi REVITHIADOU – Selanik Aristotle Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Aspasia CHATZIDAKI – Grete Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Cemal YILDIZ – MEB

Prof. Dr. Eleni SKOURTOU – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Eleni SELLA – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan

em. Éva Á. Csató JOHANSON – Uppsala Üniversitesi/İsveç

Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY – Franche-Comté Üniversitesi /Fransa

Prof. Dr. Feyzi ERSOY – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Firdevs KARAHAN – Sakarya Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Freideriki BATSALIA – Milli ve Kapodistirias Atina Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK – Sakarya Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Irina POKROVSKA – Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi/Ukrayna

Prof. Dr. Irmtraud BEHR – Sorbonne Nouvelle Üniversitesi – Paris /Fransa

Prof. Dr. Katerina FRANTZI – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Katrin SAKS – Tartu Üniversitesi/Estonya

Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN – Picardie Üniversitesi /Fransa

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi/Fransa

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN – Marmara Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ – Belgrade Üniversitesi / Sırbistan

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ– Hacettepe Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN – Marmara Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL – İstanbul Üniversitesi/Türkiye

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Prof. Dr. Nezir TEMUR – Gazi Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ – İstanbul Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU – Galatasaray Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Spyridoula BELLA – Milli ve Kapodistirias Atina Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Spyridoula VARLOKOSTA – Milli ve Kapodistirias Atina Üniversitesi/Yunanistan

Prof. Dr. Suat UNGAN – Karadeniz Teknik Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Şeref ATEŞ – Yunus Emre Enstitüsü/Türkiye

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN – Dokuz Eylül Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN – ULM Üniversitesi/Almanya

Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU – Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Yılmaz DAŞCIOĞLU – Sakarya Üniversitesi/Türkiye

Prof. Dr. Adriatik DERJAJ – Tiran Üniversitesi/Arnavutluk

Prof. Dr. Aimilia THEMOPOULOU – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan

Doç.Dr. Alfiya Yusupova – Kazan Federal Üniversitesi/Rusya

Doç. Dr. Diana KASTRATI – Tiran Üniversitesi/Arnavutluk

Doç.Dr. Evangelia THOMADAKI – Trakya Democritus Üniversitesi/Yunanistan

Doç.Dr. Gülden TÜM – Çukurova Üniversitesi/Türkiye

Doç.Dr. Katrina TELESHUN – Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi/Ukrayna

Doç.Dr. Maria IAKOVOU – Millî ve Kapodistrias Atina Üniversitesi/Yunanistan

Doç.Dr. Mariana BONDAR – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna

Doç.Dr. Marianthi GEORGALIDOU – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan

Doç.Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ – İstanbul Üniversitesi/Türkiye

Doç.Dr. Monika HASANI – Durres Üniversitesi/Arnavutluk

Doç.Dr. Nataliia KSİONDZIK – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna

Doç.Dr. Nataliia PROROÇENKO – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Doç.Dr. Oksana GOLİETS – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna

Doç.Dr. Spartak KADIU – Tiran Üniversitesi/Arnavutluk

Doç.Dr. Tetiana TIMKOVA – Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi/Ukrayna

Doç.Dr. Stavros KAMAROUDIS – Batı Makedonya Üniversitesi /Yunanistan

Doç.Dr. Xhemile ABDIU – Tiran Üniversitesi/Arnavutluk

Doç.Dr. Vasilia KOURTIS-KAZOULLIS – The Aegean Üniversitesi/Yunanistan

Doç.Dr. Yakup YILMAZ – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Türkiye

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ – Kıbrıs Üniversitesi/Kıbrıs

Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN-Sakarya Üniversitesi/Türkiye

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

1- Türkçe öğretmen adaylarının gözünden Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Selime GÜNTAŞ[1]

Ahmet GÜNEYLİ[2]

Burak GÖKBULUT[3]

APA: Güntaş, S.; Güneyli, A.; Gökbulut, B. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının gözünden Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 1-21. DOI: 10.29000/rumelide.1009032.

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının gözünden Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanım, yöntem-teknik vb. ne olması gerektiği, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken nasıl güdüleneceği ve kaygılarının azaltılacağı, öğretimdeki sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel yaklaşım ve durum çalışması modeli temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemine uygun olarak Kıbrıs'ta bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarından seçilmiştir. Böylelikle araştırmanın çalışma grubunu üniversite 3. sınıfta öğrenim gören ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersini almış 33 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmış ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ana dili olarak öğretimine oranla daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencileri motive etmek ve kaygılarını azaltmak için öğretim yöntem-teknikleri-materyallerini çeşitlendirmek gerektiğini belirtmişler ve Türk tarihi, coğrafyası ile kültürünü öğreterek dikkat çekmek gerektiğini, ana dili konuşucuları ile vakit geçirecek ortamlar ve etkinlikler düzenlemeyi önermişlerdir. Son olarak sorunlar konusunda, konuşma ve sesletim sorununa, Türkçenin zor bir dil olduğu yönündeki inanışa, sözcük dağarcığının yetersizliğine, dil bilgisi kurallarını ve ekleri doğru kullanamamaya, yabancı dil öğreten Türkçe öğreticilerinin yeterliklerinin tam olmayışına dikkat çekmişlerdir. Yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının çözüm önerilerinin başında öğretim sürecinde bol etkinlik ve uygulama yapılması gelmektedir. Söz konusu önerinin yanı sıra öğretimi basitleştirmek gerektiği üzerinde durulmuş; öğrencileri araştırmaya yönlendirme ve onlara Türkçeyi sevdirmenin öneminden söz edilmiştir. Son olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ve ön bilgilerini kullanarak öğretim yapmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kıbrıs, Türkçe öğretmen adayları

[1] Öğr. Gör., Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim (Lefkoşa, Kıbrıs), selime.guntas@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5594-7259 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009032]

[2] Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği (Lefke, Kıbrıs), aguneyli@eul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2168-1795

[3] Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği (Lefkoşa, Kıbrıs), burak.gokbulut@neu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3968-9207

Teaching Turkish as a foreign language in Cyprus through the view of Turkish teacher candidates

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the views of Turkish language teaching undergraduate students studying in Cyprus on teaching Turkish as a foreign language. In the research, the similarities and differences between teaching Turkish as a mother tongue and teaching Turkish as a foreign language, how to motivate foreign students and reduce their anxiety, and the problems in teaching and solution suggestions were evaluated. The research is based on a qualitative approach and case study model. The pre-service teachers, who constitute the study group of the research, are studying at a university in Cyprus and are determined by convenience sampling. Accordingly, the study group of the research consists of 33 students who are studying in the third year of the university and took the course of teaching Turkish as a foreign language. In the research, an interview form is used as a data collection tool and content analysis is carried out. According to the research findings, pre-service teachers stated that teaching Turkish as a foreign language is more difficult than teaching it as a mother tongue. Pre-service teachers stated that teaching methods-techniques-materials should be diversified to motivate students and reduce their anxiety; they suggested that it is necessary to raise attention by teaching Turkish history, geography and culture and to organize environments and activities to spend time with native speakers. Finally, they drew attention to the problems of speech and pronunciation, the belief that Turkish is a difficult language, the inadequacy of the vocabulary, the inability to use grammar rules and suffixes correctly, and the incomplete proficiency of Turkish educators who teach foreign languages. On the other hand, the solution suggestions of the pre-service teachers for the problems experienced were such as doing plenty of activities and practices, simplifying the teaching, directing the students to research, making them love Turkish, and teaching by using the readiness and prior knowledge of the students.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Cyprus, Turkish teacher candidates

1. Giriş

Türk Dil Kurumuna göre yabancı dil; bir bireye kendi dili dışında akademik, sosyal ve meslekî anlamda yeterlik kazandırmak için "öğretilen dil" anlamına gelir. Demircan'a (1990) göre yabancı dil, ilk olarak öğrendiğimiz veya edindiğimiz dil dışındaki ikinci dildir. Dünyada her geçen gün yabancı dil öğrenme ve kullanma isteği artmaktadır. Bu isteğin temel sebepleri arasında eğitim, ticari ilişkiler, uluslararası gelişim ve ekonomi ile teknolojik unsurlar yer almaktadır (Demircan, 1990). Dünyada öğrenilmek istenen yaygın diller arasında Türkçe de yer almaktadır. Türkçenin, lehçeleri ve tüm özellikleri bakımından dünya sıralamasında tercih edilen beşinci büyük dil olduğu ortaya konmuştur (Kirazlı & Ateş, 2016). Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ne kadar önemli olduğunun göstergesidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye ilk olarak Türkiye dışında başlandığı görülmektedir. Başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde bulunan kişilerin oralarda bulunan Türklerle iletişim kurmak için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine gereksinim duyduğu görülmektedir (Mete, 2015). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise Sovyetler Birliği'nin dağılması ile birlikte bağımsız devletler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çok sayıda öğrenci Türkiye'ye gelmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli adımların atılmasını zorunlu kıldıkları görülmüştür (Uzun, 2012).

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin 88 farklı ülkede ve birçok uluslararası üniversitede verildiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüleri aracılığıyla yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin önemli çalışma ve projeler yürütülmektedir (Uzun, 2012). Gerek devlet gerek vakıf üniversitelerinde "Sürekli Eğitim Merkezi" ya da "TÖMER" olarak adlandırılan merkezlerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Üniversiteler dışında Türkiye Maarif Vakfı adı ile dünyanın çeşitli yerlerinde açılmış olan okul ve merkezlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği görülmektedir. Yurt dışı projelerin yürütülmesini sağlayan ve Türk kültürü ile Türkiye'yi tanıtan Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları (YTB) da Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlığına bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kuruluşların çalışmalarının yanı sıra Türkçe yeterliliği kazandırmak amacıyla üniversitelerde anabilim dalları açılarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi adına önemli adımlar atıldığı, yüksek lisans ve doktora programları açıldığı görülmektedir (Yıldız & Tuncel, 2014).

Bu çalışmada ise çok dilli ve çok kültürlü bir ada olan (Aktoprak, Yiğit ve Güneyli, 2018) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin durumunu Türkçe öğretmen adaylarının gözünden değerlendirmek amaçlanmıştır.

2. Alanyazın

Kuzey Kıbrıs üniversitelerinde ve daha alt düzeylerdeki eğitim kurumlarında yabancı öğrencilerin sayısındaki artış nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin gereksinim artmıştır. Çeşitli üniversitelerde Türkçe ve edebiyat bölümleri bünyesinde yabancı öğrenciler için Türkçe hazırlık okulları açılmıştır. Üniversite öğrencileri dışında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da yabancı öğrencilerin artmasıyla ilköğretimden üniversiteye kadar her kademede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. KKTC'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesiyle birlikte akademik çalışmaların sayısında da artış gözlenmiş ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından öğretim programları geliştirilmeye başlanmıştır.

Kıbrıs'taki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ilk akademik çalışmalardan biri Arı'nın (2010) doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmada KKTC'de ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılar için Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Söz konusu araştırma KKTC'ye yerleşen yabancı öğrencilerin dil beceri düzeyleri belirlenmeden doğrudan ilköğretime alınmaları dolayısıyla yaşanan akademik sorunları tespit edip değerlendirmeye yönelik hazırlanmış bir çalışmadır. Çalışmanın ilk bölümünde tarama modeli kullanılmış ikinci bölümünde ise ön test – son teste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma modeli kullanılmıştır. Çalışmaya katılan 126 öğretmen ve 118 öğrencinin örneklem olarak belirlendiği çalışmada öne çıkan sonuç, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri'nin kullanıldığı Türkçe öğretimine alınan öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyinin, alınmayanlara oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuş olmasıdır.

Arı'nın (2013) kitap bölümü olarak hazırladığı diğer bir çalışmasında KKTC'de Türkçeyi yabancı dil olarak kimlerin öğrendiğinden ve ihtiyacın nasıl belirlendiğinden bahsedilmektedir. Buna göre Türkçeyi öğrenmek isteyenler arasında adaya çalışmak için gelip buraya yerleşen kişilerin çocukları, üniversite okumak için adada bulunan yabancı öğrenciler, rahat bir yaşam sürmek için adaya yerleşen orta yaş üzeri İngilizler, 90'lı yıllarda KKTC'ye özellikle İngiltere ve Avustralya'dan dönüş yapmış Kıbrıslı Türkler ve onların çocukları bulunmaktadır. Arı'ya göre söz konusu farklı grupların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin karşılaşılmasında sıkıntılar yaşanmakta ve ihtiyaca yeterli cevap verilememektedir.

Dağdelen (2015) yüksek lisans tez çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi yabancılara Türkçe öğretimi programının dört temel dil becerisi açısından incelenmesini hedeflemiş ve bu amaçla DAÜ Türkçe Hazırlık Bölümünde Türkçe öğrenen 7 öğrenci ve öğretim yapan 4 öğretmenle bireysel görüşmeler yapmıştır. Yeni Hitit kitaplarına göre düzenlenen söz konusu hazırlık okulu programıyla ilgili elde edilen genel sonuca göre; içeriklerin güncel olmadığı, görsellerin az olduğu, dil becerilerini geliştirecek öğrenme yaşantılarının yetersiz olduğu ve programın dilbilgisi yapılarının seviyenin üstünde olduğu belirlenmiştir.

Çiçek (2017) yüksek lisans tezinde KKTC MEKB'ye bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni ve 2 branş öğretmeni ile görüşmüş, içerik analizi yoluyla görüşmelerden elde edilen verileri değerlendirmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi kurumlarının eğitim programı, çevre-donanım ve öğretmen yeterliliklerinin yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında geliştirilmesi gerekmektedir. Yabancı çocukların ihtiyaç ve sorunlarını giderecek bir programın olmaması öğretmenleri kendi çözüm yollarını üretmeye itmekte ve en önemli sorun öğretmen-öğrenci ile öğretmen veli iletişimsizliği olarak görülmektedir.

Faslı'nın (2018) yükseköğretim düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim programını akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde ele aldığı çalışmasında, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler detaylandırılarak irdelenmiştir. Faslı, Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli'ne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimini değerlendirmiş ve KKTC'de yaşanan sorunları belirleyip çözüm önerileri sunmuştur. Araştırma bulgularına göre KKTC'de yabancı üniversite öğrencilerine yönelik Türkçe eğitim programı ve öğretiminde; kazanım, içerik, kültürel değerler, okuma becerisi, yazma becerisi, sözlü anlatım gibi öğrenme-öğretme bileşenlerinin farklı kültürlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Güneyli ve Gökçebağ (2018) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeylerini incelemişler ve kaygının çeşitli sebeplerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kıbrıs Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesinde Türkoloji bölümünde öğrenim gören ve Türkçeyi seçmeli ders olarak alan 128 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırma modellerinden genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Rum öğrencilerin "Yabancı Dil Kaygı Ölçeği"ne göre Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin ortalama bir değerde (2.78/5) olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süresi uzadıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Kıbrıslı Türk arkadaşı olan ve Türkçeyi gündelik yaşamında kullanma olanağı yakalayan öğrencilerin de kullanmayanlara oranla kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Albayrak ve Erciyas (2019) çalışmalarında KKTC'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunu incelemişler ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumların yöneticileriyle görüşerek gözlemler yapmışlardır. Çalışmanın genelinde KKTC'deki kurum ve kuruluşların kısa tarihçeleri öğretmenlerin uzmanlık alanları, ortalama öğrenci sayıları, fiziki şartlar vb. hususlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Egeli ve Barut (2020) makalelerinde ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemleri belirlemeye çalışmışlardır. Açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmada KKTC devlet ilkokullarında çalışan 13 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve içerik analiziyle cevapları irdelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ağırlıklı olarak akademik başarısızlık, iletişim sorunları ve kültür farklılığı konularında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Miçooğulları (2020) çalışmasında KKTC MEKB Talim ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanan Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programlarını yaş seviyelerine göre karşılaştırarak değerlendirmiştir. Çalışmada tarama modeliyle incelenen programlar ilkokul (6-12 yaş) ve ortaokul-lise (13-17) başlangıç seviyesine hitap eden programlardır. Araştırmacıya göre, hazırlanan bu programlar, çeşitli ihtiyaç analizleri ile daha kapsamlı ve işlevsel bir duruma getirilmelidir.

Güntaş, Güneyli ve Gökbulut (2020) çalışmalarında, harmanlanmış öğrenmeye dayalı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme ve öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamışlar ve bu amaçla yarı deneysel modelde araştırmaya katılan 33 Türkçe öğretmen adayının hem özyeterlikleri hem de e-öğrenme tutumlarını değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik deneysel uygulama sürecine ait olumsuz görüşleri arasında öğretmen etkisinin azalması, dersin yararlı/verimli olmaması, sosyalleşmenin sınırlı olması, akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesi, dersin sıkıcı olması, motivasyonun düşmesi, akademik başarının olumsuz olması bulunmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki olumlu görüşleri arasında ise; dersin faydalı/verimli olması, öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve zamanını iyi kullanması gibi görüşler yer almaktadır.

Güntaş, Güneyli ve Gökbulut'un (2021) diğer çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının "Yabancı Dil Olarak Türkçe" dersine bağlı olarak uygulanan harmanlanmış öğrenmeye ilişkin, tutum ve görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının deneysel uygulama sürecindeki olumlu görüşlerine bakıldığında, harmanlanmış öğrenmenin özellikle teknoloji kullanımı, ders içeriğinin erişilebilirliği, ders materyallerinin çeşitlendirilmesi ve maliyetin düşürülmesi üzerinde etkili olduğu konusunda fikir birliğinde bulundukları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmenin teknolojik altyapı ve donanım sorunları yaratabileceği ve öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde kullanamayacağı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu alanda değerlendirilecek son iki çalışma da KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) (2020) tarafından hazırlanan "Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi" ve "Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi" adlı uyum ve destek programlarıdır. Her iki program da, Avrupa Dil Gelişim Dosyası temel alınarak hazırlanmış ve kazanımlar için Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde tanımı yapılan yeterlikler göz önünde bulundurulmuştur. Komisyon tarafından hazırlanan program yapılandırılırken sarmal ve doğrusal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Bu programların ana amaçları hem öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek hem de Kıbrıs Türk toplumuyla uyum içinde olmalarını sağlayacak ülkenin kültürel özelliklerini onlara tanıtmaktır.

Alanyazın değerlendirildiğinde KKTC'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili gerek uygulama gerekse bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada KKTC'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel durumunu kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde ele alıp değerlendirmenin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma ve durum çalışması modeline uygun olarak veri toplanmıştır. Alanyazına bakıldığında durum çalışmasının sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Durum çalışması modeli; açıklayıcı özellikte, keşfe dönük ve tanımlayıcı özelliklere sahip bir araştırma modelidir (Baxter & Jack, 2008). Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilme sebeplerinden biri,

çalışılacak konu hakkında araştırma durumu ya da ortamına ilişkin kapsamlı ve ayrıntılı bilgi edinme amacıdır. Durum çalışmaları, herhangi bir olayı ya da durumu yerinde inceleyebilme olanağı sunarken aynı zamanda olayın yaşandığı ortamda gerçek sonuçlara ulaşma ve bu sonuçları doğru şekilde analiz etme imkânı da sunmaktadır (Aytaçlı, 2012).

Araştırmada durum çalışması alt modellerinden biri olan bütüncül tek durum deseni temel alınmıştır. Araştırmada incelenen durum veya ortam tektir ve Kıbrıs olarak belirlenmiştir. Araştırmanın analiz birimi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimidir; dolayısıyla tek analiz birimi temel alındığından araştırmanın bütüncül özellikte olduğu söylenmelidir.

3.1. Çalışma grubu

Araştırmacılardan biri, kolay ulaşılabilir durum örneklemine uygun olarak kendi öğrenim gördüğü üniversitede ve danışmanının görev yaptığı fakültede hızlı, erişimi kolay ve ekonomiklik gibi faktörleri göz önünde bulundurarak çalışmaya yönelmiştir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adayları, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmada, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Buna ek olarak çalışmada ölçüt örneklemesi de temel alınmıştır. Ölçüt örnekleme, herhangi bir örneklemin belli sınırlar ve koşullar temelinde belirlenmesiyle ilgilidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının gelişim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri gibi dersleri almış olmaları bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu derslerden edinilen bilgilerin kullanılmasının önemli olduğu gerçeğinden hareket edilmiştir.

Özetle, araştırmanın örneklem grubunu Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2017-2018 yılları arasında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim sürecine devam eden ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma, 33 Türkçe öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu öğretmen adaylarından 18'i kız, 15'i erkektir.

3.2. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorularla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu hazırlanırken; alanyazın taranmış, alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Buna göre sorular aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik/beceri/bilgi düzeyi nasıl olmalıdır? Ana dili olarak Türkçe öğretenlerden farklı olarak hangi/becerilere sahip olmalıdır?

- Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde amaç-kazanımlar sizce neler olmalıdır?

- Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi benzerlikler vardır?

- Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi farklılıklar vardır?

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ne tür yöntem-teknik-strateji ve araç gereç kullanılmalıdır?
- Türkçeyi yabacı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarını azaltma ve Türkçeyi/ Türk kültürünü sevdirmek için motivasyon düzeyini arttırmaya yönelik neler yapılabilir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunlar sizce nelerdir? Sorunların nedenleri ne olabilir ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yukarıdaki sorulara ilişkin görüşlerini netleştirebilmek için Türkçe öğretmen adaylarının 3 ay süresince Kıbrıs'ta ortaöğretim okullarında gözlem yapmaları, öğretmenlerle görüşleri, konuyla ilgili web sitelerini incelemeleri, makaleler okuyup değerlendirmeleri ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" dersindeki kazanım ve tartışmaları dikkate alarak yorum yapmaları istenmiştir.

3.3. Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerini elde etmek için Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu gerekli izin alınmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılardan biri Türkçe öğretmen adaylarıyla bire bir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcıların bu araştırmada yer alması tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış, onlara isimlerinin araştırmada açıkça kullanılmayacağı ve araştırmanın gizlilik esasına uygun olarak yürütüleceği belirtilmiştir. Katılımcılar, kendilerinden toplanan görüşlerin araştırmacılar tarafından bilimsel araştırmalar dışında kullanılmayacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir.

3.4. Verilerin analizi

Nitel veri analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuş, veriler tablolaştırılıp frekansları sunulmuş ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Creswell & Clark, 2017). Öğretmen adaylarının görüşleri, ÖA1, ÖA2 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Nitel veri analizinde geçerlik ve güvenirlik için aşağıdaki açıklamalar dikkate alınmıştır.

Geçerlik: Verilerin detaylı olarak yazılıp sonuçlarının açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesidir. Öğretmen adaylarının görüşleri alınmış, elde edilen sonuçlar bu görüşlerden yola çıkılarak belirtilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmına bakıldığında kendi içerisinde tutarlılık ve anlamlılık söz konusudur. Belirtilen kavramların bir bütün oluşturacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar, devamlı olarak hem kendilerini hem de araştırma sürecini eleştirel bakış açısı ile değerlendirmişlerdir. Bulgulardan elde edilen sonuçların gerçeği ne derece yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmişlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın elde edilen sonuçlar ile bu araştırmayı oluşturan araştırma soruları arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularından hareketle başka araştırmalarda sınanma amacıyla gerekli açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Araştırmacılar, elde ettikleri sonuçlar ile benzer ortamlara yönelik genelleme yapabilmenin söz konusu olabileceğini ifade ederken aynı zamanda araştırmanın her aşaması hakkında detaylı bilgilendirme yapmışlardır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, üç Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri temelinde görüş formu biçimlendirilmiştir.

Güvenirlik: Çalışmanın her adımına araştırmacılar beraber karar vermiştir. Örnek vermek gerekirse; çalışma sorularının oluşturulmasında özellikle nelere dikkat edilmesi gerektiği, görüşme gerçekleştirilirken nelerin önemli olduğu birlikte düşünülmüş, tartışılmış ve karar verilmiştir. Yine yapılan pilot çalışma (ön uygulama), görüşmeler, verilerin çözümlenmesi, yorumlanması ve karşılaştırılması beraber gerçekleştirilmiştir. Dış güvenirliği sağlamak için verilerin kaynağını oluşturan öğretmen adayları açık bir biçimde tanımlanmıştır. Bu şekilde bu çalışmaya benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, örneklemi seçerken dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgi sahibi olabilirler. Son olarak gerekli durumlarda başkaları tarafından incelenmesi için veriler titizlikle gizlenmiş ve veriler çözümlenirken içerik analizi sürecinde kodlayıcılar arası tutarlığın %70 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sorularından biri olan ana dili olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklılığına ilişkin soru araştırmadaki iki kodlayıcı tarafından birlikte çözümlenmiş ve toplam 49 kod ortaya konmuştur. Daha sonra kodlayıcılar ayrı çalışarak tema adlarına karar vermişlerdir. 49 kodun 38'inde iki kodlayıcı görüş birliğine vararak tema isimlerini belirlemiştir. Bu durumda uyumun %77.5 olduğu görülmüştür.

4. Bulgular

Araştırma soruları temelinde içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin mesleki ve alan yeterliliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Öğretme becerisi (mesleki yeterlik) iyi olmalı	Materyaller kullanmalı	6	**36**
	Öğrencilere fırsat vermeli	4	
	Bilgiyi tek bir şekilde değil, görsel-işitsel yoldan vermeli	4	
	Konuya hâkim olmalı ve derse hazırlıklı gelmeli	3	
	Mesleğinin gereklerini iyi bilmeli	3	
	Öğrencileri iyi yetiştirmek için uğraşmalı	3	
	Mesleğinde iyi bir model olmalı	2	
	Sabırlı olmalı ve dersi eğlenceli anlatmalı	2	
	Farklı türden etkinliklerle öğretim yapmalı	2	
	Yeniliklere açık olmalı	2	
	Bir sözcüğü farklı şekillerde anlatabilmeli	1	
	Öğreteceği konuda bilgi birikimi olmalı	1	
	Bildiklerini aktarabilme konusunda başarılı olmalı	1	
	İçeriğe hâkim olmalı	1	
	Jest ve mimiklerini etkili kullanabilmeli	1	
Olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalı	Etkileyici olmalı	6	**28**
	Otoritesini kullanabilmeli	5	
	Sabırlı olmalı empati duygusu yüksek olmalı	3	
	Öğrencileri sevmeli	3	
	Sabırlı olmalı	3	
	Zorlukların üstesinden gelebilecek bir yapıda olmalı	2	
	İnsanlarla iyi anlaşabilmeli	2	
	Kendine güveni olmalı	1	
	Özgüven eksikliği olmamalı	1	
	Güler yüzlü olmalı	1	

	Kendini geliştirmeli	1	
Yabancı dil bilmeli ve kullanabilmeli	Yabancı dile hâkim olmalı	11	
	Yabancı dil bilgisine sahip olmalı	9	
	Hem kendi dilinin hem de diğer dilin özelliklerini bilmeli	2	**24**
	Yabancı dili kullanarak öğrencilerine en iyi şekilde anlatım yapabilmeli	2	
Konuşma- kendini ifade etme becerisi ile telaffuzu iyi olmalı ve beden dilini etkili kullanmalı	Anlatım gücü etkili olmalı	5	
	Gereksiz sözcükten kaçınmalı	3	
	Kendini iyi ifade etmeli	3	**14**
	Sözcüklerin telaffuzuna dikkat etmeli	1	
	İyi bir diksiyona sahip olmalı	1	
	Jest ve mimikleri doğru kullanmalı	1	
Türkçe dil bilgisi kurallarına hâkim olmalı	Dilbilgisi kurallarını bilmeli	5	
	Dilbilgisine hâkim olmalı	4	**12**
	Anadilinin kurallarını ve güzelliklerini iyi bilmeli	3	
Yabancı dil öğretiminin eğitimini almalı ve öğretme belgesi olmalı	Dil öğretim belgesi olmalı	2	
	Yabancılara Türkçe öğretimi dersini almış olmalı	2	**6**
	Yabancılara Türkçe öğretiminde deneyim sahibi olmalı	2	

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının özellikle öğretme becerisinin (mesleki yeterlilik) iyi olması (n=36) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı gelmelidir. Alan bilgisi yeterli olmalıdır. Mesleğinin gereğini iyi bilmesi gerekmektedir. Sabırlı olmalıdır. Öğrencileri sevmeli, onları yetiştirmek için uğraşmalıdır.*" (ÖA8). Diğer iki görüş ise şöyledir: *"İyi bir diksiyona sahip olmalıdır. Kendine yeterince güvenmelidir. İnsanlarla iyi anlaşabilmelidir. Öğreteceği dilin özelliklerini ve ayrıntılarını iyi bilmelidir. Konuştuğu dile hâkim olmalıdır ve farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmelidir. Yeniliklere açık olmalıdır.*" (ÖA11). "*Öğreten kişinin bilgi birikimi olması gerekir. Ayrıca bu bilgileri karşısındaki kişiye iyi bir şekilde aktarması gerekir. Uygulayacağı öğretim şekli, stratejiler önemlidir.*" (ÖA13).

Bu tabloda ortaya çıkan ikinci temada ise Türkçe öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin olumlu kişilik özelliklerine (n=28) sahip olmasına vurgu yapmışlardır. Bu temaya ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Sabırlı olmalı. Empati duygusu yüksek olmalıdır. Öğrenci ile arkadaş olabilmeli...*" (ÖA4). Bir diğer görüş, "*Yaratıcı olmalıdır. Kendine güveni olmalıdır."* (ÖA12). Başka bir öğretmenin görüşü ise *"Özgüven eksikliği olmamalıdır. Sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmalıdır."* (ÖA17) şeklinde olmuştur.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yabancı dil bilmesi ve kullanabilmesinin (n=24) önemli olduğu görüşü de ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Etkinlikler yapması önemlidir. Yabancı dile hâkim olmalıdır.*" (ÖA7). "*Türkçe öğreten kişilerin yabancı dili en yüksek seviyede olmalıdır. Böylelikle karşısındakine en iyi şekilde her şeyi anlatabilir.*" (ÖA15).

Türkçe öğretmen adaylarının; yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitmenlerin konuşma, kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması (n=14) konularında da görüş

belirttikleri görülmüştür. Bu konuya ilişkin bir öğretmen adayı, *"İyi bir diksiyona sahip olmalıdır. Kendine yeterince güvenmelidir. İnsanlarla iyi anlaşabilmelidir. Öğreteceği dilin özelliklerini ve ayrıntılarını iyi bilmelidir. Konuştuğu dile hâkim olmalıdır ve farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmelidir. Yeniliklere açık olmalıdır."* (ÖA11) demiştir.

Bir diğer temada yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olması (n=12) konusuna vurgu yapılmıştır. Bu konuda öğretmen adaylarından biri *"Anadilinin tüm özelliklerini bilmelidir. Dilbilgisi kurallarını bilmelidir. Anlatım gücü etkili olmalıdır. Etkileyici olmalıdır. Gereksiz sözcükten kaçınmalıdır."* (ÖA1) demiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise *"Dilbilgisine hâkim bir öğretmen olması gerekiyor."* (ÖA10) şeklinde yorum yapmıştır.

Öğretmen adayları bu soruya ilişkin son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin yabancı dil öğretimi eğitimini almış ve belgesi olmalı (n=4) konularına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. İki öğretmen adayının görüşü şöyledir: "*Yabancı dil eğitimi alanında belgesi olmalıdır."* (ÖA3). Diğer bir öğretmen adayı ise, "*Bu ders için eğitim almış olması gerekir.*" demiştir. (ÖA5).

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Öğrenciye yönelik kazanımlar	Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmak	11	26
	Türkçeyi günlük hayatta etkili kullanabilme	8	
	Türkçe anlama becerilerini geliştirme	3	
	Yabancı dilden arındırılmış cümleler kurabilme	2	
	Dilbilgisi kurallarını öğrenme	1	
	Sözcük dağarcığını geliştirme	1	
Öğretmene yönelik kazanımlar	Türkçeyi dilbilgisi kurallarına önem vererek öğretme	15	35
	Türkçeyi öğretirken etkili yöntem ve teknikleri kullanabilme	9	
	Türkçeyi dünya dili haline getirme ve farklı toplumlar tarafından kullanılmasını sağlamak	5	
	Türkçeyi sevdirme	4	
	İyi bir konuşmacı yetiştirmek	2	
Bilgim yok	-	6	6

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciye yönelik kazanımlar konusuna (n=26) vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu temayla ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili, güzel bir şekilde konuşmalarını sağlamak."* (ÖA8)
>
> *"Türkçeyi anlama ve konuşma çok önemlidir."* (ÖA13)
>
> *"Yabancı sözcüklerden arındırılmış cümleler kurabilmelidirler."* (ÖA13)
>
> *"Kelime haznesinin gelişmiş olmasını isterim."* (ÖA1)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmene yönelik kazanımlar (n=35) konusuna da bu araştırmacının katılımcıları değinmişlerdir.

> *"Türkçeyi doğru bir şekilde aktarmanın yöntem ve tekniklerini göstermek..."* (ÖA9)
>
> *"Türkçemizi geniş alanlara yaymak ve farklı kültürlerle iç içe olmak için çaba harcamak..."* (ÖA22)

"Türkçeyi sevdirmek." (ÖA6)

"İyi bir konuşmacı yetiştirmek." (ÖA17)

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içeriğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	Toplam
Günlük yaşam ve diyaloglar	10
Dil becerilerini geliştirmeye yönelik metinler	7
Dilbilgisi kurallarını kazandırmaya yönelik metinler	5
Sözcük dağarcığını (atasözleri vb.) geliştirmeye yönelik metinler	4
Türk kültürü	4
Atatürk	2
Türk milliyetçiliği	2
Gençlik	1
Atalarımız	1
Doğa ve Evren	1
Türkiye coğrafyası	1

Tablo 3 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik konusunda aşağıdaki başlıklara vurgu yapıldığı görülmüştür. Günlük yaşam ve diyaloglar kurma, Türk kültürü, Atatürk, Türk milliyetçiliği, gençlik, atalarımız, doğa ve evren ve son olarak da Türkiye coğrafyası. Bu başlıklarla ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Türk kültürüne ait konular olmalıdır. Kültürümüzü öğrenirlerse kelimeleri anlamaları kolaylaşır." (ÖA1)

"Atatürk, atalarımıza yer verilmelidir." (ÖA4)

"Doğa, evren, Türkiye gibi metinlere yer verilmelidir." (ÖA7)

"Türkiye'nin kültürel özelliklerine, yemek kültürüne ait metinler kullanılabilir." (ÖA25)

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji-yöntem-teknik-araç kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Strateji	Sunuş	7	
	Buluş (yaparak-yaşayarak)	3	11
	Araştırma-inceleme	1	
Yöntem-teknik	Drama(rol oynama)	7	
	Oyun	4	
	Gösterip yaptırma	2	16
	Bireyselleştirilmiş eğitim	1	
	Tartışma	1	
	Proje	1	
Araç-gereç	Bilgisayar, projeksiyon ve slayt	21	
	Görseller (karikatür-resim-afiş-tablo)	14	
	İşitsel materyaller (ses kaydı, şarkı, cd ve müzik)	8	
	Video ve kısa film	7	
	Kitap-roman-gramer kitapları-çeviri eserler	6	
	Çalışma kâğıtları	2	62
	Sözlükler	2	
	Defter ve kalem	1	

Oyuncaklar	1

Tablo 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji (n=11) konusu ele alınmış ve sunuş, buluş(yaparak-yaşayarak) ve araştırma-inceleme başlıklarına yer verilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Sunum şeklinde teknolojik aletlerden faydalanarak uygulamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.*" (ÖA4). *"Yaparak-yaşayarak öğrenme.*" (ÖA14). "*Dört temel dil becerilerimiz üzerinden gidilip dinleme-okuma-yazma-konuşmayı hedef alarak bunlarla ilgili etkinlikler düzenleyerek gidebilir.*" (ÖA14)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem-teknik (n=16) konusunda drama(rol oynama), oyun, gösterip yaptırma, bireyselleştirilmiş eğitim, tartışma ve proje gibi başlıklara yer verilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Uygun materyaller kullanıp öğretimde kolaylık sağlanabilir. Oyunlar yoluyla da olabilir.*" (ÖA7). "*Teknoloji kullanılarak ve canlandırmalar yapılarak öğrencilere fırsat verilmelidir. Gösterip-yaptırma yöntemi kullanılabilir.*" (ÖA13). "*Bire bir eğitim, bilgisayar, çalışma kâğıtları, slaytlarla destek, video, ses kaydı vb*. kullanılabilir." (ÖA9).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereçler (n=62) ise bilgisayar, projeksiyon ve slaytlar, görseller (karikatür-resim-afiş-tablo), işitsel materyaller (ses kaydı, şarkı, cd ve müzik), video ve kısa film, kitap-roman-gramer kitapları-çeviri eserler, çalışma kağıtları, sözlükler, defter ve kalem ve oyuncak olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Teknolojik aletler, diyaloglar, sunumlar kullanılmalıdır.*" (ÖA20). "*Araç olarak slayt, bilgisayar, resim, karikatür kullanılabilir.*" (ÖA8). "*Sesli dinleti, uygulamalar, tiyatro…*" (ÖA19). "*Şarkılar, kısa filmler ve oyunlar yabancı dil eğitiminde kullanılabilir.*" (ÖA10). "*Sözlükler, gramer kitapları, çeviri eserler* kullanılmalıdır." (ÖA26). "*Etkinlik kâğıtları, görsel-işitsel materyaller vb. öğretimi olumlu yönde etkiler.*" (ÖA16). "

Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Ana Dili Öğretimiyle Benzerliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	**N**
Dil bilgisi kuralları ve Türkçenin yapısı	15
Alfabe, ses ve harfler	5
Öğretim ilkeleri (basitten zora doğru öğretim)	4
Telaffuz	4
Öğretim amaçları (kazanımlar)	4
Öğretim yöntem-teknikleri	3
Bir benzerlik yok	2
Fikrim yok	2
Öğretilen temalar	1

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin benzerliğine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının farklı görüşlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda bir benzerlik olmadığını düşünen öğretmen adayları da olmuştur. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Dil bilgisi kuralları iki durumda da anlatılır."* (ÖA5)
>
> *"İkisinde de temel kurallar var. Basitten zora doğru gidilmesi benziyor."* (ÖA4)
>
> *"Her ikisinde de amaç, karşımızdaki kişiye bilgi vermek, Türkçenin güzelliklerini öğretmektir. Doğru telaffuzun nasıl elde edileceği, kelimelerin, cümlelerin yazımı vb."* (ÖA20)

"Bir benzerlik göremiyorum." (ÖA7)

"Fikrim yok." (ÖA24)

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ana dili öğretiminden farklılığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Anadili olarak Türkçe edinildiği için kolaydır; yabancı dil sonradan öğrenildiği zordur	Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin zor olması	8	22
	Ana dili olarak öğretilirken öğrenci zaten o dile hâkimdir	7	
	Yabancılara Türkçe öğretiminde konular daha basit ve yaratıcıdır	4	
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine okul ortamında ve belli kurallar çerçevesinde başlanır	3	
Dilbilgisi öğretimi farklıdır	Dil bilgisi kuralları yabancılar tarafından bilinmemektedir	3	9
	Zaman ekleri, cümlenin öğe dizilişlerinde diller arasında farklılıklar vardır	2	
	Yabancılara dilbilgisi öğretiminin tamamen sıfırdan başlaması	1	
	"ü,ğ,ö,ç,..." gibi farklı harflerin olması	1	
	Türkçede ağız özelliklerinin olması	1	
	Sözcüklerin farklı telaffuz edilmesi	1	
Bir dili (Türkçeyi) ana dili olarak öğretmenin çok önemli ve kapsamlı olması	Anadili öğretimi çok daha önemlidir.	2	6
	Anadili öğretimin daha ayrıntılı ve kapsamlı olmalıdır.	1	
	Anadili öğretimi, bireyin kendi kültürü açısından çok önemlidir.	1	
	Anadili öğretiminde öğrenciler Türkçeyi bildiği için yöntem ve teknik kullanımı üst düzeydedir.	1	
	Anadili öğretiminde içerik basit düzeyde anlatılmamaktadır.	1	
Yabancı dil olarak Türkçenin kolaydan zora doğru yapılandırılması	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler dili basitten başlayarak öğrenirler.	2	6
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belli kurallar çerçevesinde, öğrencilerin seviyesine göre en kolaya indirgenerek öğretim yapılır.	2	
	Anadili öğretiminde yabancı dil öğretimi kadar basitten karmaşığa ilkesi temel alınmaz.	2	
Yabancı dili olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım ve yöntemleri kullanma gerekliliği	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekebilmek gerekir.	2	3
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı öğretim ortamları denenmelidir.	1	
Yabancı dil olarak Türkçenin öğretici	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin birtakım zorlukları vardır.	3	3

açısından daha zor olabileceği

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının özellikle ana dili olarak Türkçe edinildiği için kolaydır; yabancı dil sonradan öğrenildiği için zordur (n=22) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu konudaki görüşler şöyledir: "*Türkçeyi anadili olarak öğrenenler zaten Türkçe konuşarak öğrendikleri için daha kolay öğrenirler ve bütün dilbilgisi, konuşma, yazma, okuma kurallarıyla öğrendikleri için daha ayrıntılı dersler alırlar.*" (ÖA6). Diğer bir görüş ise, "*Ana dili olarak Türkçeyi çocuk aileden öğrenmeye başlar. İlk olarak çevreden duyduğu, yaşadığı bölgeye ait olan dili öğrenir. Daha sonra okulda gördüğü eğitimle bunu destekler. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenecek kişiler ise Türkçeyi öğrenmeye okul ortamında başlar. Belirli kurallar çerçevesinde Türkçeyi öğrenir.*" (ÖA12) şeklindedir.

Öğretmen adaylarına Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki farklıklar sorulduğunda dilbilgisi öğretimini ön plana (n=9) çıkarmışlardır. Bir öğretmen adayının görüşü, *"Dil bilgisi kuralları ve Türkçenin ağız özellikleri yabancılar tarafından bilinmemektedir.*" (ÖA1) şeklinde olmuştur. Diğer bir öğretmen adayının görüşü, "*Türkçede bulunan eklerin anlatımı, özellikle zaman eklerinin öğrenilmesi zordur ve cümlelerde öğelerin dizilişleri de farklıdır.*" (ÖA2) şeklindedir. Bir diğer görüş ise, "*Türkçedeki dilbilgisi kuralları ile yabancı dildeki kurallar birbirinden farklı olduğundan öğretme şekilleri farklıdır.*" (ÖA3) olarak dile getirilmiştir.

Öğretmen adayları Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki farkları dile getirirken anadili olarak Türkçeyi öğrenme ve öğretmenin bir Türk için çok önemli ve kapsamlı olduğu üzerinde (n=6) durmuşlardır. Bir öğretmen adayı, *"Anadilimiz daha önemlidir. Yabancı dil öğretimi daha yüzeysel geçilmektedir.*" (ÖA8) demiştir. Diğer bir görüş, "*Ana dili öğretiminde kişilere daha ayrıntılı bilgiler öğretilmektedir. Ana dili bireyin kendi kültürü, konuşma dili olduğu için çok daha önemlidir.*" (ÖA13) şeklinde olmuştur.

Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki diğer bir fark ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kolaydan zora doğru yapılandırılması konusudur (n=6). Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında; "*Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler en basitten başlayarak öğrenirler.*" (ÖA6), "*Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yabancı dil kadar basitten karmaşığa gidildiğini düşünmüyorum.*" (ÖA16) ve "*Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve tekniğimizi ona göre ayarlarız. Konularımızı, basit düzeyde değil de orta düzeyde anlatabiliriz. Çünkü bireyin alt yapısı vardır. Ayrıca bireyin sadece hatalarını düzeltip yeni şeyler öğretiriz.*" (ÖA17) şeklindedir.

Öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin kullanılma gerekliliğine (n=3) değinmişlerdir. Bir öğretmen adayının görüşü, "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekecek derslere yönelmeliyiz.*" (ÖA4) şeklinde olmuştur. Diğer bir öğretmen adayı ise, "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pek çok öğrenme ortamı ve platformundan yararlanılmalıdır.*" (ÖA7) demiştir.

Son olarak Türkçe öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçenin öğretici açısından daha zor olabileceğini (n=3) ortaya koymuşlardır. Bu konu ile ilgili bir öğretmen görüşü şöyledir: "*Yabancı dil olarak öğretim sürecinde öğreten için zorluklar olabiliyor. Anadili öğretiminde dil küçüklükten öğrenildiği için ana dili daha iyi öğrenilir. Yabancı dil olarak öğrenim daha zordur.*" (ÖA5)

Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencileri Motive Etme ve Kaygılarını Azaltmaya Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	**N**
Öğretim yöntem-teknikleri-materyalleri (gezi, drama, oyun, film izletme) çeşitlendirme	**21**
Türk tarihi, coğrafyası ve kültürünü öğretip güzelliklere dikkat çekme (yemekler-halk oyunları-müzikler-şiir-şarkı-bayram-tarihi yerler) öğretme	**19**
Türklerle vakit geçirecek ortamlar ve etkinlikler düzenleme	**9**
Eğiticinin güler yüzlü, eğlenceli ve sabırlı olması	**5**
Öğretim ilkelerini etkili kullanma (kolaydan zora doğru Türkçe öğretme	**2**
Fikrim yok	**2**
Sınavların ne çok zor ne de çok kolay olması	**1**
Türkçeyi iyi konuşan yabancı kişileri örnek gösterme	**1**
Nitelikli Türk edebi metinlerden yararlanma	**1**
Öğrenme-öğretme ortamını elverişli hale getirme	**1**

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencileri motive etme ve kaygılarını azaltmaya yönelik öğretmen adaylarının 10 farklı görüş ortaya koydukları görülmüştür. Bazı görüşler şöyledir:

> *"Sunumlar yapılabilir, slaytlar kullanılabilir, filmler izletilebilir ve geziler düzenlenebilir."* (AÖ13)
>
> *"Onları gezdirerek Türkiye'nin özelliklerini, örf-adetlerini ve yemeklerini tanıtıp motivasyonlarını artırabiliriz."* (ÖA8)
>
> *"Türk öğrencilerle veya vatandaşlarla birçok etkinliğe katılabilirler."* (ÖA3)
>
> *"Hoşgörülü ve sabırlı bir şekilde davranılması gerekir. Öğrencinin dili iyi öğrenebilmesi için çeşitli materyaller kullanılarak dersin eğlenceli hale gelmesi için çalışılmalıdır. Öğrenciyi derse güdülemek gerekir."* (ÖA12)
>
> *"Türkçeyi iyi bir şekilde konuşan yabancı kişiler örnek gösterilebilir."* (ÖA20)

Tablo 8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlara ve sorunların çözümüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tema	**Alt Temalar**	**N**	**Toplam**
Sorunlar	Öğrenememe kaygısı ve motivasyon azlığı	**6**	**25**
	Konuşma ve telaffuz sorunu	**4**	
	Türkçenin zor bir dil olduğu düşüncesi	**4**	
	Sözcük dağarcığının yetersizliği (çok anlamlılık)	**3**	
	Dilbilgisi kurallarını ve ekleri doğru kullanamamak	**3**	

	Yabancı dil öğreten Türkçe eğitimcilerinin az olması ve yeterli donanıma sahip olmamaları	**2**	
	Harflerin yazımındaki sorunlar	**1**	
	Kaynak ve materyal eksikliği	**1**	
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tam olmaması	**1**	
Çözüm önerileri	Bol etkinlik ve uygulama yapma	**4**	**21**
	Öğretimi basitleştirme	**4**	
	Öğrenci motivasyonunu artırma ve kaygısını azaltma	**4**	
	Sözlük çalışmaları	**2**	
	Nitelikli dilbilgisi öğretimi	**2**	
	Araştırmaya yönlendirme	**2**	
	Öğretmenin güler yüzlü ve saygılı olması	**1**	
	Türkçeyi sevdirme	**1**	
	Öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve ön bilgilerini kullanarak öğretim yapma	**1**	

Tablo 8 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlara (n=25) ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin 9 başlıkta sıralandığı görülmüştür. Bu başlıklara ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

> *"Öğrenememe korkusu içinde olabilirler. Onları motive edecek unsurlardan yararlanırız."* (ÖA30)
>
> *"Konuşma ve telaffuzlarında zorluk ve sıkıntı çıkabilir."* (ÖA14)
>
> *"Sorunlar mecazlar olabilir. Bu sorunu izah ederek çözebiliriz".* (ÖA7)
>
> *"Dilbilgisi kurallarında zorluk yaşayabilirler."* (ÖA5)
>
> *"Yeterli düzeyde eğitimci olmaması. Yeterli kaynak olmaması."* (ÖA13)
>
> *"Adapte olmakta zorlanırlar. Kaygı düzeyleri yüksek olur. Genellikle öğrenemem diye korkarlar. Eğitimciler güler yüzlü, saygılı olmalıdır."* (ÖA8)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının çözüm önerileri (n=21) ise 9 başlıkta tabloda sunulmuştur. Bu başlıklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Telaffuzda ve Türkçenin gramer yapısını anlamakta sorunları olabilir. Çünkü onlar için bambaşka bir dildir. Bu sorunların olması doğaldır. Dinleme becerisine yönelik bol etkinlik yapılarak sorunlar giderilebilir."* (ÖA28)
>
> *"Motivasyon eksikliği, çözümü ise ilgiyi arttırıcı sözler kullanmak." (*ÖA17)
>
> *"Kelime bilgileri olmaması, ekler sıkıntı olabilir. Bol bol sözlük çalışmaları ve gramer öğretimi yapılmalıdır."* (ÖA1)
>
> *"En büyük sorunlardan biri Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünmeleri ve daha önce alt yapılarının olmamasından kaynaklıdır. Çözüm olarak ise öğretimde basitten zora gidilmesidir."* (ÖA16)
>
> *"Onları araştırmaya yönlendirmeli. Kütüphaneye göndermeli."* (ÖA6).
>
> *"Öğretmenlerin öğrencilere Türkçeyi sevdirmeleri gerekir."* (ÖA10)

5. Tartışma

Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinde en dikkat çeken bulgulardan biri kültüre yapılan vurgudur. Öğrencileri motive etmek ve kaygılarını azaltmak için ders içeriğinin Türk kültürüne göre yapılandırılmasının önemi araştırmanın katılımcıları tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç alanyazında da yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının ne denli önemli olduğu ortaya konmaktadır. Moralı ve Göçer (2019) çalışmalarında çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımlarında dili öğretmenin yanı sıra kültürü de öğretmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Caner, Direkçi ve Kurt (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarımın olumlu getirilerini ayrıntılı olarak sunmuşlardır. Ancak öğretim sürecini sırf kültürel aktarımla şekillendirmenin ve kültürü; dil, bilgi ve becerilerinin önünde tutmanın abartılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç çeşitliliğinin olumlu etkileri konusunda görüşler ortaya koymuşlardır. Bu sonuç Kocaman (2012) ve Tosun'un (2012) çalışmalarında detaylı şekilde ifade edilmiştir. Buna göre yabancı dil öğretiminde çağdaş kuramları temel alan öğretme-öğrenme yaklaşımlarındaki değişimleri içeren ve özellikle işlevsel dil öğretim yaklaşımlarının başarı ve verimi artırdığı ortaya konmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem konusu ele alınırken öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemenin önemli olduğu birçok araştırmada (Başar & Akbulut, 2016; Boylu & Çangal, 2014; Koçer, 2013; Tok & Yıgın, 2013) ortaya konmuştur. Eğer öğrencilerin ihtiyaçları belirlenirse yabancı dil öğretiminin niteliği sadece öğretim yöntem tekniklerini belirlemekle sınırlandırılmayacak ve daha geniş ölçekte eğitim programlarının oluşturulması ile öğretimin planlanmasına katkı sağlanacağı üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin hangi ülkede bulunduğunun dahi öğretim yaklaşımlarını etkileyebileceği ve Türkçe öğrenme ihtiyaçları ve amaçlarının farklılaşabileceği belirtilmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları yabancı öğrencileri Türkçe öğrenirken motive etmek ve onların kaygılarını azaltabilmek için öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirmenin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Biçer'in çalışmasında (2016), öğrencilerin oyun ve eğlenceli yöntem-tekniklerin kullanılması sonucunda motive oldukları ortaya konmuştur. Bu çalışmanın mesleğe başlamadan önce Türkçe öğretmen adaylarının yöntem, teknik, bilgi ve yeterliklerini artırması açısından önemli ve değerli sonuçlar içerdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmen adayları, yabancı dil öğreten Türkçe eğitimcilerinin sayısının artmasına ve mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine gerek olduğunu belirtmişlerdir. Balcı'ya (2016) göre, ne yurt içinde ne yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi işin eğitimini almış uzman kişiler tarafından yürütülmektedir. Örneğin bu konu ile ilgili Alptekin (2012) ve Bayraktaroğlu (2012) da araştırma yapmışlardır. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yöntemsel hatalar olduğuna, dil planlamasının yapılmadığına ve Avrupa'daki uygulamalardan geri kalındığına yönelik görüşler ortaya koymuşlardır. Bu sorunları ortadan kaldırmaya ilişkin yükseköğretimde yabancı dil eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılması gerektiğine değinmişlerdir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adayları ileride mesleğe başlayacakları zaman yabancı öğrencilerini hangi açılardan geliştireceklerine ve kazanımlara ilişkin önemli konulara değinmişlerdir. Örneğin, Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmak, Türkçeyi günlük hayatta etkili kullanabilme, Türkçe anlama becerilerini geliştirme, yabancı dilden arındırılmış cümleler kurabilme ve sözcük dağarcığını geliştirme gibi kazanımlar ön plana çıkmıştır. Göçen (2020) günümüzde yabancı dil öğretiminde günlük hayatla

bağ kurma, öğrenciler arası etkileşimi artırma ve görev odaklılık gibi dilin uygulanmalı öğretimine odaklanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adayları anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin farkına ilişkin görüşler ortaya koymuşlardır; bu konu alanyazında da yer almaktadır. Mete ve Gürsoy'un (2013) araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve anadili olarak öğreten öğretmenlerin farklı alan ve mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Mete ve Gürsoy (2013), Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi verecek eğiticilerin yeterlilikleri konusunda kuramsal olarak çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığını ortaya koymuşlar ve bu konunun önemine vurgu yapmışlardır. Örneğin, bu çalışmada Türkçe öğretmen adayları dilbilgisi öğretim yönteminin ana dili veya yabancı dil olarak öğretime göre değişebileceği üzerinde durmuşlardır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının farkı anlayıp içselleştirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretim stratejileri, ilkeleri vb. konularda farklılıklara değinilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin öğretmen adayları birtakım görüşler ortaya koymuşlardır. Konuşma ve telaffuz sorunu bu sorunlar içerisinde sıklıkla dile getirilmiştir. Bu sonuç, Biçer, Çoban ve Bakır'ın çalışmasında (2014) da ortaya çıkmış ve nedenlerinden biri olarak öğreticilerin hızlı konuşmaları gösterilmiştir. Bunun yanında yazma konusunda sorunların yaşandığı ifade edilmiştir. Bu bulgu ise Arslan ve Kılıç'ın (2015) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunların çözümünde öncelikli olarak eğiticilerin mesleki ve alan yeterliklerini artırmanın önemli olduğu ifade edilmiştir. Korkmaz (2018), Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların eğitmenlere eğitim verilmesi yolu ile aşılabileceğini belirtmektedir.

6. Sonuç ve öneriler

Öğretmen adayları, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin anadillerine hâkim olmalarının yanı sıra yabancı dil bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı kuralları açıklamak ve sınıf içi yönergeler verebilmek için özellikle başlangıç döneminde yabancı dile gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir yabancı dil eğitimi alınması ve eğitimin sürecinin sonucunda öğreticilerin belgeye sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretmen adayları ileride mesleğe başlayacakları ve yabancılara Türkçe öğretecekleri zaman en önemli kazanımın Türkçeyi günlük yaşamda kullanabilmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim ortamlarında dili günlük yaşamda kullanmanın, özellikle de dinleme-konuşma becerisine yönelik etkinliklere ağırlık vermenin çok önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adayları, bir öğretmen gözüyle yabancılara Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini ve kazanımların neler olması gerektiğini düşünme imkânı yakalamışlardır. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin, bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal kazanımları da geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmesi gerekmektedir. Böylelikle Türkçeyi sevdirmenin mümkün olacağı üzerinde durulmuştur.

Türkçe öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde içerikte neler olması gerektiği konusundaki görüşleri incelendiğinde, kültür, tarih ve coğrafyanın ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle e-öğrenme ortamlarında kültür, tarih ve coğrafya ile ilgili video ve görsellere rahatlıkla ulaşılabileceği söylenebilir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretilirken çok uyaranlı bir öğrenme ortamının (görsel, işitsel, görsel-işitsel) oluşturulmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretim stratejisinin daha yoğun kullanıldığına vurgu yapmaları dikkate değer bir bulgudur. Oysa buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerine daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Buluş ve araştırma yoluyla öğrenme, dil eğitiminde öğrencinin aktif olmasını ve uygulama yapmasını sağlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda, Türkçenin anadili olarak öğretimi ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nesnel veya bilimsel bir bakış açısıyla yazılmış değildir. Kolaydır, zordur, önemlidir şeklinde sübjektif görüşler ifade edilmiştir; bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitiminde yer alan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersinde Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretim farklılıklarına değinilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının değindiği gibi motivasyonu artırma ve kaygıyı azaltmaya yönelik yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem çeşitliliğine yer verilmeli, Türk kültürüyle ilgili konular içerikte yer almalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunların çözümüne ilişkin bu araştırmada öğretmen adaylarının ortaya koyduğu görüşlerden yararlanılması önerilebilir. Öğretimi basitleştirme, hazırbulunuşluğu ortaya çıkarma, bol etkinlik yapma, motivasyona önem verme gibi öneriler dikkate alınabilir.

Kaynakça

Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneyli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity, 52*(1), 181-194.

Albayrak, F., ve Erciyas, O. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Rauf Raif Denktaş ve Dr. Fazıl Küçük I. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı, (Ed. G. Y. Peler ve G. Arıklı), ss. 45-65, Hiperyayın.

Alptekin, C. (2012). Yabancı dil eğitiminde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin nitelikleri. İçinde Ed. A. Sarıçoban ve H. Öz, *Türkiye'de Yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12–13 Kasım 2012 (ss. 15–26). Hacettepe Üniversitesi.

Arı, Ş. (2010). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, Ş. (2013). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. İçinde *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı: Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi,* (Ed. H. Parlakyıldız ve C. Demir), Akçağ.

Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *5*(2), 169-182. https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/19381/205631 adresinden 11.09.2021 tarihinde alınmıştır.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 1-9. https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/ 33889/375231 adresinden 11.09.2021 tarihinde alınmıştır.

Balcı, E. (2017). Perceptions on blended learning: A study on student and instructor experiences in an English Preparatory Program (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 1005-1020. http://dx.doi.org/10.7884/teke.673

Bayraktaroğlu, S. (2012, 12-13 Kasım).Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılgısı. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı I. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Ankara.

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544-559. https://doi.org/ 10.46743/2160-3715/2008.1573

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, *7*(29), 125-135. https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer_nursat_vdx.pdf adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 84-99. https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/226777 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 127-151. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.152

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.

Caner, M., Direkçi, B., ve Kurt, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 76-92. https://doi.org/10.31464/jlere.603161

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa.

Dağdelen, D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim.

Egeli, S., ve Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology, 2(3), 171-79. https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.20

Faslı, F. G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Göçen, G. (2020). Turkish as a foreign language learners' use of vocabulary learning strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(1), 316-332. https://doi.org/ 10.17263/jlls.712838

Güneyli, A., ve Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 669-683. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757

Güntaş, S., Güneyli, A., ve Gökbulut, B. (2020). Evaluation of e-learning and self-efficacy levels of Turkish teacher candidates in Turkish education as a foreign language course based on blended learning. Revista Argentina de Clínica Psicológica, 29(5), 834-847. Doi: 10.24205/03276716.2020.1081

Güntaş, S., Güneyli, A., ve Gökbulut, B. (2021). Assessment of the effectiveness of blended learning in foreign language teaching: Turkish language case. Laplage em Revista, 7(Extra-B), 468-484. https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-B926p.468-484

Kirazlı, N. ve Ateş M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı. Ist International Academic Research Congress (INES 2016) Tam Metin Kitabı, ss. 3290-3299.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB). (2020). *Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 6-12 Yaş Başlangıç Seviyesi.* Lefkoşa.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB). (2020). *Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Programı 13-17 Yaş Başlangıç Seviyesi.* Lefkoşa.

Kocaman, A. (2012, 12-13 Kasım). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı I. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Ankara.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 159-174. http://egitimvebilim.ted.org.tr/ index.php/EB/article/view/1917 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 89-104. https://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/37007/329420 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Mete F. (2015). Dil ve yabancı/ ikinci dil eğitimi kavramları. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ed. A. Sarıçoban, ss. 158-190. Anı.

Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 343-357. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7791/101927 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Miçooğulları, M. (2020). Yabancılara Yönelik Türkçe Destek Öğretim Programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 67-82. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1380924 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1115-1129. http://www.anadiliegitimi.com/ en/download/article-file/844066 adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Tok, M. ve Yıgın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi*, *2*(8), 132-147. http://oaji.net/articles/2014/1069-1406114544.pdf adresinden alındığı tarih 11.09.2021.

Tosun, C. (2012, 12-13 Kasım).Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı I. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Ankara.

Uzun, E. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde yeni gelişmeler üzerine. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.* Ed. A. Kılınç ve A. Şahin, ss. 341-345. Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Seçkin.

Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program ve materyal. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ed. A. Kılınç ve A. Şahin, ss. 175-205. Pegem Akademi.

2- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri

Ahmet DEMİREL[1]

Çiğdem YALÇIN[2]

APA: Demirel, A.; Yalçın, Ç. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 22-43. DOI: 10.29000/rumelide.1009035.

Öz

Bu araştırmanın amacı öğreticilerin görüşlerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme başarısında etkin rol oynayan unsurların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik deneyimi olan öğreticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en az bir yıl deneyimi olan sekiz katılımcı yer almıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğreticilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen altı temel unsur belirlenmiştir. Bu temel unsurlar; öğrencinin özellikleri, öğreticinin özellikleri, kullanılan materyaller, dilsel benzerlikler, geri bildirimler ve öğrenme ortamlarıdır. Öğreticilere göre Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen öğrenci özellikleri arasında öğrencinin kişilik özellikleri, birden çok dil bilmesi, eğitim durumu, kendi dilindeki yeterliliği, kültürel donanımı ve uyumu, psikolojisi, teknolojik yeterliliği, tutumu, motivasyonu ve kaygısı, yaşı ve özerkliği yer almaktadır. Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen öğretici özellikleri arasında ise öğreticinin yaşı, eğitim durumu, alan bilgisi, kişilik özellikleri, kültürel donanımı, pedagojik yeterliliği, psikolojisi, teknolojik yeterliliği, tutumu ve motivasyonu bulunmaktadır. Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen diğer bir unsur ders kitapları, teknolojik araçlar, etkileşimli kitaplar ve otantik materyaller gibi kullanılan materyallerdir. Alfabe benzerlikleri, dil bilgisel benzerlikler ve sözcük benzerlikleri gibi dilsel benzerlikler de başarıyı etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte geri bildirimler de başarıyı etkileyen bir diğer unsur olarak belirlenmiştir. Son olarak öğreticilere göre sosyal çevre, sınıf ortamı ve otantik ortamlar da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkilemektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Türkçe öğrenme başarısı, başarıyı etkileyen unsurlar

[1] Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), ahmetdemirel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2249-565X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009035]

[2] Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), cigdemm.koc@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3051-0920

The instructors' views on factors affecting the success of learners learning Turkish as a foreign language

Abstract

The aim of this research is to reveal the factors that play an active role in the success of the students learning Turkish as a foreign language, based on the views of the instructors. For this purpose, the views of instructors having experience in teaching Turkish as a foreign language were consulted. The research was carried out in accordance with the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. Eight participants having at least one year of experience in teaching Turkish as a foreign language took part in the research. The data were obtained by using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, six basic factors affecting the success of learning Turkish as a foreign language were determined according to the instructors. These basic elements are; the characteristics of the learner, the characteristics of the instructor, the materials used, linguistic similarities, feedback and learning environments. According to the instructors, among the student characteristics that affect the success of learning Turkish, there are personality traits, knowledge of multiple languages, educational background, proficiency in his own language, cultural equipment and harmony, psychology, technological competence, attitude, motivation and anxiety, age and autonomy. Among the instructors characteristics that affect the success of learning Turkish are the instructor's age, educational status, field knowledge, personality traits, cultural equipment, pedagogical competence, psychology, technological competence, attitude and motivation. Another factor affecting the success of learning Turkish is the materials used such as textbooks, technological tools, interactive books and authentic materials. Linguistic similarities such as alphabet, grammatical and word similarities are among the factors affecting success. In addition, feedback was also determined as another factor affecting success. Finally, according to the instructors, the social environment, the classroom environment, and authentic environments also affect the success of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish as a foreign language, Turkish learning success, factors affecting success

Giriş

Dil insanlar arasındaki iletişimin temel aracıdır. Dil sayesinde insanlar duygu ve düşüncelerini birbirleri ile paylaşabilmekte ve rahat bir biçimde iletişim kurabilmektedir. Değişen dünya düzeninde turizm, ekonomi ve teknoloji gibi alanlarda yaşanan gelişmeler yabancı dil öğretimini ihtiyaç olmaktan çıkararak bir zorunluluk hâline getirmiştir. Dolayısıyla her bireyin bu düzene ayak uydurabilmesi için en az bir yabancı dil bilmesi ve o dilde kendini ifade edebilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu gelişmelerle birlikte her millet kendi dilini öğretmek amacı ile çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Çelebi (2006) günümüzde yabancı dil bilmenin çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz bir koşut olduğu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretimi zorlu ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Bu süreçte dil öğrenimi ve öğretiminin niteliğini artırmak dolayısıyla sürecin başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlamak gerekmektedir. Bunun içinse öncelikle dil öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurların bilinmesi önem arz etmektedir. Geçmişten günümüze yapılan pek çok çalışmada yabancı dil öğretiminde motivasyon, kaygı, tutum, kullanılan materyaller, öğretim yöntemleri gibi birçok unsurun öğrenci başarısını etkilediği belirtilmiştir. Daha önceki çalışmalarda dil öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen başlıca unsurlar aşağıda ele alınmıştır:

Eğitim öğretim sürecinde hedef kitle son derece önemlidir. Dil öğretiminde de hedef kitle öğretim sürecinin başarısı açısından önem taşımaktadır. Alyılmaz (2018) gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin önemine değinmiş ve hedef kitlenin yaşının, ana dilinin, cinsiyetinin, zekâ düzeyinin, motivasyonunun, kaygı düzeyinin önemine vurgu yapmıştır. Özer ve Korkmaz (2016) ise gerçekleştirdikleri araştırmada yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmen ve öğrenci davranışları yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen etmenlerdir. Bu çalışmalar dil öğretiminde öğrenci ve öğretici özelliklerinin öğrenme başarısında rol oynayan önemli unsurlar olduğunu göstermektedir.

Motivasyon hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenim başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olan kabul görmüştür (Dörnyei, 1998). Birçok araştırmada motivasyonun dil öğrenme üzerinde etkili bir unsur olduğu ifade edilmiştir (Dörnyei, 1998; Ebata, 2008; Engin, 2009; Mahadi ve Jafari, 2012; Nakata, 2006). Mahadi ve Jafari (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin öğrenme başarısını etkileyen unsurları incelemiş ve motivasyonla başarı arasında yüksek oranda ilişki olduğunu tespit etmiştir. Böylece motivasyonun dil öğrenme sürecinde son derece önemli bir unsur olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bunlar dil öğretiminde motivasyonun önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bao ve Liu (2021) yabancı dil öğretimini olumlu ve olumsuz etkileyen duyuşsal etmenler üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin motivasyon ve kaygılarının öğrenmeyi oldukça etkilediğini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özgüvenlerini artırmak, kaygılarını azaltmak, motivasyonlarını ve öğrenme verimliliklerini artırmak için öğreticilerin pedagojik, psikolojik ve metodolojik bilgiyle donatılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ni (2012) ikinci dil öğretiminde pedagojik etkiler ve duyuşsal unsurlar üzerine yaptığı çalışmada özellikle motivasyon, öz güven ve kaygı gibi duyuşsal unsurların önemine vurgu yaparak bu unsurları göz önünde bulundurmanın öğretmenlerin öğretim kalitesini geliştirmelerine ve öğrencilerin de kendilerini çok yönlü yetiştirmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Kültür dil öğretiminde etkili olduğu belirtilen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırmada dil öğretiminde kültürel unsurların önemine vurgu yapılmıştır (Byram ve Feng, 2004; Çakır, 2011; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011). Türkoğlu (2004) kültürel etmenleri dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen başlıca etmenlerden biri olarak ele almış ve bir yabancı dilin öğrenilmesinde kültürel ve sosyal etmenlerin oldukça önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Çakır (2011) kültürün yabancı dil öğretiminde dilden ayrı tutulan bir unsur olarak görülmemesi gerektiğini, onun yabancı dil öğretiminin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Er (2006) ise yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel özelliklerinin öğrencilere aktarılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bir yabancı dil öğretilirken hedef kültürün de öğretilmesi öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır (Alpar, 2013). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültüründe öğretilmesine önem verilmeli ve dil öğretiminde kültürün önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır.

Benimsenen öğretim yöntemleri yabancı dil öğretiminde başarı üzerinde etkili olan bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretim yönteminin öğrenme başarısı açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Nguyen, Warren ve Fehring, 2014; Türkoğlu, 2004). Nguyen, Warren ve Fehring (2014) yapmış oldukları çalışmada lisede İngilizce öğrenimini ve öğretimini etkileyen unsurları araştırmışlar ve öğreticilerin uygun metot ve yöntemleri seçememelerinin, zamanı etkili kullanamamalarının, sınıf yönetimindeki eksikliklerinin, teknoloji ve materyalleri sınırlı şekilde kullanmalarının dil öğretiminin kalitesini etkilediğini savunmuşlardır. Bununla birlikte Özer ve Korkmaz (2016) yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısı üzerinde öğretmenin, ders işlenişinin ve

çevrenin etkisine değinmiştir. Ayrıca Türkoğlu (2004) yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenlerden birinin dil öğretim yöntemleri olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkıldığında genelde dil öğretiminde özelde ise yabancı dil öğretiminde başarıyı etkilen bilişsel, duyuşsal ve sosyal birçok unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı

Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen motivasyon, kültürel farkındalık, öğretmen tarafından benimsenen öğretim yöntemi gibi birçok unsur bulunmaktadır (bk. Alyılmaz , 2018; Çakır, 2011; Ni, 2012). Bunların dışında yapılan çalışmalarda öğrenme biçemleri (Gezmiş ve Sarıçoban, 2005), ölçme ve değerlendirme uygulamaları (Altmışdört, 2010), sosyal çevre (Alsayed, 2003), alfabe benzerlikleri (Şengül, 2014) gibi birçok unsurun yabancı dil öğretiminde başarı açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin gözüyle Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen temel unsurların ortaya konduğu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada amaç yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan unsurları öğreticilerin görüşlerinden hareketle ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurların belirlenmesi amacı ile öğreticilerinin deneyimlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurların öğreticilerin deneyimlerinden hareketle ortaya çıkarılması amaçlandığından olgubilim desenine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli olma durumu dikkate alınmıştır. Bu nedenle katılımcılar belirlenirken katılımcıların en az bir yıl yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimine sahip olmalarına dikkat edilmiş ve bu doğrultuda deneyim şartını sağlayan sekiz öğretici katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcılar	
Cinsiyet	6 Kadın
	2 Erkek
Yaş	27-36 yaş arası
Mesleki Deneyim	1-7 yıl arası

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar hakkındaki görüşlerine yönelik beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk taslağı yapılan alayazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Taslak formun geçerliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve bu uzman görüşleri doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Görüşme formunun güvenirliği için ise form yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş öğreticiye gönderilerek sorulara verilen cevapların tutarlılığı iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alınan yanıtların tutarlı olduğu görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların bir ilgi alanında hem sabit seçenekli yanıtlar hem de derinlemesine bilgi almalarına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Verilerin analizi

Verilerin analizinde MAXQDA 20 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilen veriler MAXQDA 20 nitel veri analizi programına aktarılmış ve bu program üzerinden verilerin analizi içerik analizi tekniğine uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi esnasında kodlamalar iki farklı kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Süreç sonunda ise iki farklı kodlayıcının yaptığı kodlamalar için kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Sonuç olarak kodlayıcılar arası uyumun .86 olduğu görülmüştür. Miles, Huberman ve Saldana (2014) kod şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak kodlayıcılar arası uyumun .85 ile .90 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla çalışmada yeterli düzeyde kodlayıcılar arası uyum sağlandığı söylenebilir.

Etik kurallara uygunluk

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu tarafından 14.06.2021 tarihi ve 232 sayısı ile araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik etik sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Bulgular ve yorum

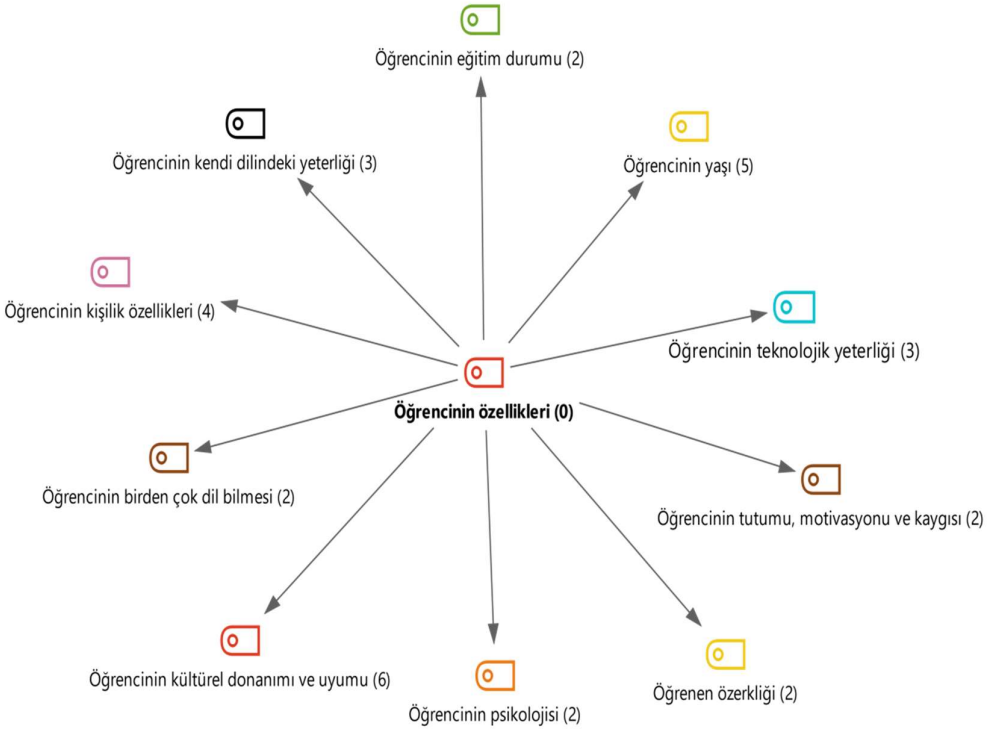
Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenme başarısını etkileyen altı temel unsur belirlenmiştir. Bunlar; öğrencinin özellikleri, öğreticinin özellikleri, kullanılan materyaller, dilsel benzerlikler, geri bildirimler ve öğrenme ortamlarıdır. Aşağıda bu temel unsurlar ve bu unsurlar altında yer alan alt unsurlar tek tek ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Şekil 1: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen temel unsurlar

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğreticilere göre öğrencinin özellikleri, öğreticinin özellikleri, kullanılan materyaller, dilsel benzerlikler, geri bildirimler ve öğrenme ortamları yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen temel unsurlardır. Aşağıda bu unsurlar tek tek ele alınmış ve bu unsurlar hakkındaki öğretici görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Öğrencinin özellikleri

Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri öğrenci özellikleridir. Katılımcılar öğrenci özelliklerinin Türkçe öğrenme başarısını etkileyen temel unsurlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen öğrenci özelliklerine yer verilmiştir.



Şekil 2: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan öğrenci özellikleri

Katılımcılar öğrencinin eğitim durumunun (f=2), yaşının (f=5), teknolojik yeterliğinin (f=3), öğrenen özerkliğinin (f=2), birden çok dil bilmesinin (f=2), kültürel donanımı ve uyumunun (f=6), psikolojisinin (f=2), kendi dilindeki yeterliği (f=2) ve kişilik özelliklerinin (f=4) Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılara göre öğrencinin öğrenme tutumu, motivasyonu ve kaygısı (f=2) da öğrenme başarısı üzerinde etkilidir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısına etki ettiği ifade edilen bu özellikler tek tek ele alınmıştır.

Eğitim durumu: Katılımcılardan bazıları öğrencinin eğitimi durumunun Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler daha başarılı olabilmektedir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Eğitim durumu şöyle önemli yani hiç okuryazar olmayan öğrencilerimiz vardı bir kere kendi dilinde okuryazar değil. Şimdi siz üniversite bitirmiş birkaç dil bilen bir insana yeni bir dil öğretirken hiç bilmeyene kıyasla oldukça farklı durumlar ortaya çıkar. Belki benim söylediğim çok uç noktalar ama siz bunu indirgeyebilirsiniz. Ama makas kapandıkça bu farkın da azaldığını söyleyebiliriz. Yani buradaki en önemli nokta öğrencinin kendi dilinde okuryazar olup olmaması ile ilgili. Kendi dilinde okuryazar değilse maalesef çok ama çok zorlanıyorsunuz. Çünkü sizin önce öğrenciye okuma yazma öğretmeniz gerekiyor." (K4)

Yaşı: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan bir diğer unsur öğrencinin yaşıdır. Katılımcılardan bazıları öğrenci yaşının çok büyük veya çok küçük olmasının öğrenme başarısını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Öğrencinin yaşı en önemli özellik. TÖMER'de siz yetişkinlere direkt Türkçe öğretiyorsunuz ama çocuklara önce sınıf yönetimi uyguluyorsunuz. Yaş düştükçe zorluk artıyor. 40 yaş üstü bize gelen öğrenciler özellikle ciddi bir eğitim almamışlarsa ciddi anlamda bir zorluk yaşanıyor." (K4)

Teknolojik yeterliği: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısına etki eden unsurlardan biri öğrencinin teknolojik yeterliğidir. Katılımcılara göre teknolojik yeterliği yüksek olan öğrenciler daha başarılı olabilmektedir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Teknolojik yeterliği yüksek öğrenciye mesela sunum yaptırıyorum ve sunum yapmada daha başarılı oluyor. Sunum istiyorum word programına yazıp getiriyor. Bazıları power point kullanıyor arkasına müzik ekliyor bunları yapmaktan hoşlanıyor çünkü ilgisi var. Yani yüz yüze eğitimde öğrencinin teknolojiyi kullanabilmesi başarısını olumlu yönde etkiliyor." (K2)

Tutumu, motivasyonu ve kaygısı: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısına etki eden unsurlardan biri öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumu, kaygısı ve motivasyonudur. Katılımcılardan bazıları öğrenme motivasyonu yüksek olan, olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılara göre öğrenme kaygısının çok az ya da çok fazla olması öğrenme başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Olumsuz bir tutum geliştirdiyse veya Türkçe öğrenmeye ilişkin bir motivasyonu yoksa öğretmekte zorlanıyorsunuz. Çünkü ödev yapmıyor, derse gelmiyor, hiçbir şeye katılmıyor. Mesela üniversiteye YÖS ile yerleşen biri burada üniversite okuma motivasyonuna sahipse daha iyi dersleri takip ediyor. Bazen burslu öğrencilerimiz oluyor onlarında burs kesilir kaygısı var ama ben bu kaygının çok ciddi olmadığını düşünüyorum. Hatta olumlu bir tarafı olduğunu düşünüyorum. Ama tabii kaygı çok fazla olmamalı düşük oranda olduğunda faydalı olduğunu düşünüyorum. Çocuk eğer sınıfa babasının ve annesinin zoruyla değil de kendi isteğiyle yani kendi içsel motivasyonu ile katıldıysa bu dersteki başarısını doğrudan etkileyen bir faktör oluyor." (K1)

Öğrenen özerkliği: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri de öğrenen özerkliğidir. Katılımcılardan bazıları öğrenen özerkliği yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olabildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Özerk öğrenen bir öğrenciyse yani nasıl öğreneceğinin farkında olan biriyse, hangi öğrenme metotlarının kendisinin öğrenmelerini kolaylaştırdığının farkındaysa bu da dil öğretiminde çocuğu başarıya götürür. Şöyle düşünün iki öğrencimiz var ikisinin de motivasyonu çok yüksek ama biri nasıl çalışacağının farkında diğeri ise hiçbir şekilde bu noktada bir bilince sahip değil sürekli birilerinden, öğretmeninden, ailesinden bir yönlendirilme ihtiyacı hissediyor. İşte bu belirsizlik yaşayacaktır. Ama özerk öğrenen birey her zaman daha kolay başarıya ulaşıyor."(K1)

Psikolojisi: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de öğrencinin içerisinde bulunduğu psikolojik durumdur. Katılımcılardan bazıları psikolojik olarak iyi durumda olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri şu şekildedir:

"Öğrencinin psikolojisi başarıyı etkiliyor. Mesela öğrenci Suriye'den gelmiş annesini, babasını kaybetmiş ve Türkiye'de hayata tutunmaya çalışıyor. Okuma metninde aile teması işleniyor. Öğrenci etkinliğe katılmak istemiyor. Burada öğreticiye çok iş düşüyor. Öğretici bu gibi etkenleri göz önünde bulundurarak materyal seçerse bu sorunun ortadan kalkacağını düşünüyorum." (K5)

Kültürel donanımı ve uyumu: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin kültürel donanımı ve uyumudur. Katılımcılardan bazıları kültürel donanımı ve uyumu yüksek olan öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Öğrencinin kültürel donanımının başarı üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Erasmus öğrencilerine ders verdiğimde hepsi Avrupa'dan gelmiş öğrencilerdi. Normalde bizim öğrencilerimiz daha çok Suriye'den ve Somali'den geliyor. Kullandığınız Türk kültürüne ait metinler öğrencilerin zaten aşina olduğu konularda. Mesela bir bayram metni ya da camileri vs. anlatılan bir metin bu nedenle etkili olduğunu düşünüyorum. Farklı kültürleri biliyor olması da yani kültürlerarası beceriye sahip olması da tabii ki başarı üzerinde etkili. Özellikle Türk kültürüne ki tabi ki bu becerisini geliştirdiyse konuyu daha iyi anlayabiliyor. Ama bilmeyen için bu çok absürt bir durum olabiliyor." (K8)

Birden çok dil bilmesi: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin birden çok dil bilme durumudur. Katılımcılardan bazıları birden çok dil bilen öğrencilerin Türkçe öğrenme noktasında daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Örneğin öğrencinin ana dili söz dizimi bağlamında Türkçeye hiç benzemiyor. Ama Türkçeye benzer yapıda farklı bir dil öğrenmiş. Bu nedenle onun Türkçe öğrenirken zorlanmayacağını, daha başarılı olacağını düşünüyorum." (K5)

Kişilik özellikleri: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin kişilik özellikleridir. Katılımcılardan bazıları içine kapanık öğrencilerin Türkçe öğrenme başarısının düşük olduğunu, sosyal becerileri yüksek olan öğrencilerin ise Türkçe öğrenme başarısının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Kimisi çok aktif ve dil öğretim sürecine çok aktif bir şekilde katılıyor, sosyal becerileri gelişmiş dolayısıyla her türlü etkinliğe katılıyor ve çok daha hızlı ilerliyor. Ama hiçbir şekilde konuşturamadığımız öğrenciler var. Daha içine kapanık, sosyal becerileri gelişmemiş. Bunlar tepki de gösteriyor, istemiyorlar katılmayı. Dolayısıyla bu öğrenciler yavaş bir gelişim gösteriyor ve böyle öğrencilere Türkçe öğretmek daha zorlaşıyor." (K7)

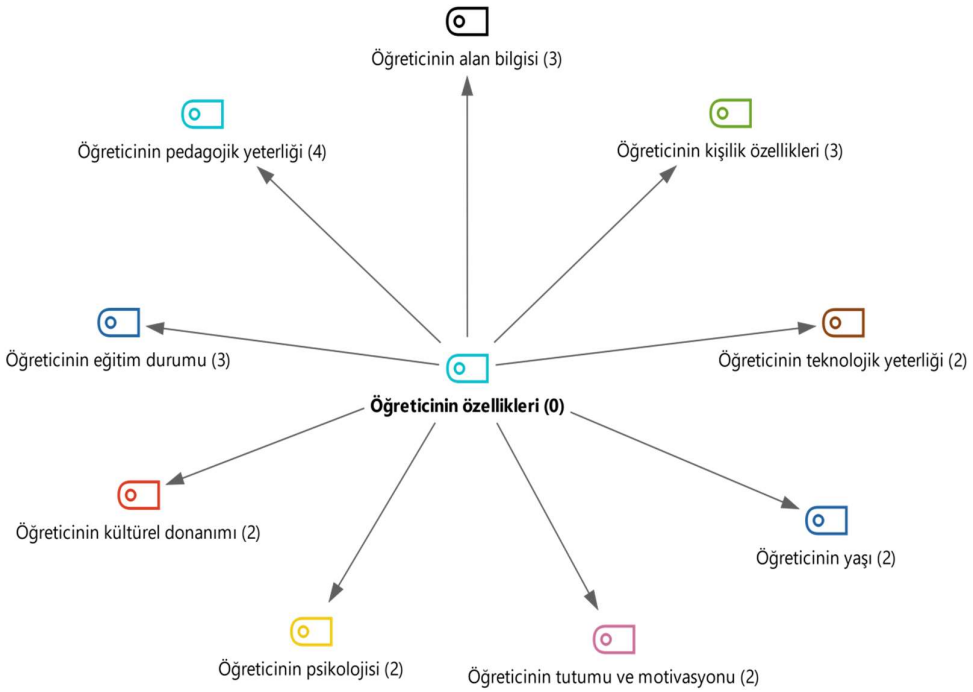
Kendi dilindeki yeterliği: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de öğrencinin ana dilindeki yeterliğidir. Katılımcılardan bazıları ana dilindeki yeterliği yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden biri örnek olarak verilmiştir:

"Maalesef öğrencinin ana dilinde yetersiz oluşu yeni bir dil öğrenirken onu olumsuz etkiliyor. Dolayısıyla öğrenci başarısız oluyor. Örneğin hadi bana bir fiil söyle dediğimde çocuk daha fiilin ne olduğunu bilmiyor. Hadi fiil sıfat kolay ama öğrenci kendi dilinde zarfın ne olduğunu bilmiyor. Kendi

dilinde zarfın ne olduğunu bilmiyorsa B düzeyinde zarfı nasıl öğreteceğim? Ya da evet arkadaşlar şimdi fiilden isim yapmayı öğreniyoruz şimdi senin sigara içmenden hoşlanmıyorum dediğimde oradaki –me eki ile isim yaptım dediğimde oradaki ek Farsça, Arapçada yani kendi dilinde buna vakıf değil. O yüzden başarı için kendi dilinde yeterli olmalı." (K2)

Öğreticinin özellikleri

Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri de öğreticidir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen öğretici özelliklerine yer verilmiştir:



Şekil 3: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan öğretici özellikleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi katılımcılara göre öğreticinin alan bilgisi (f=3), kişilik özellikleri (f=3), teknolojik yeterliliği (f=2), yaşı (f=2), tutumu ve motivasyonu (f=2), psikolojisi (f=2), kültürel donanımı (f=2), eğitim durumu (f=3), pedagojik yeterliği (f=4) Türkçe öğrenme başarını etkilemektedir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen bu unsurlar tek tek ele alınmıştır:

Alan bilgisi: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğreticinin alan bilgisidir. Katılımcılar Türkçe alan bilgisi yüksek olan öğreticilerin Türkçe öğrenme başarısını artırdığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesi örneğine yer verilmiştir:

"Öğretmenin sahip olması gereken özellikler var. Birincisi Türk dilinin inceliklerini bilmesi gerekiyor. Türkçenin kurallarını, kaidelerini, özelliklerini, farklı örneklerde ortaya çıkan durumlarını çok iyi bilmeli. Her birini öğrenci soruyor derste. Bunlara cevap verebilecek nitelikte olması lazım. Başarı için önemli bir durum bu." (K1)

Kişilik özellikleri: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğreticinin kişilik özelliklerdir. Katılımcılar dışa dönük, sosyal becerileri yüksek olan öğreticilerin öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısını artırabildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir: "*Öğreticinin kişilik özellikleri başarıda çok önemli özellikle bilgi birikimi fazla hocalarımız var ama hoplayıp zıplamak, şarkı söylemek, eğlenmek vs. bu tür şeyleri yapamıyor. Kişilik özelliklerinde bu yok, içe kapanıklar. Dolayısıyla bunu yapabilen öğreticiler için bu durum daha olumlu neticeler doğuruyor."* (K4)

Teknolojik yeterliği: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de öğreticinin teknolojik yeterliğidir. Katılımcılar teknolojik yeterliği yüksek olan öğreticilerin öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısını artırabildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesi örneğine yer verilmiştir:

"Teknolojik materyaller denince sadece online eğitim akla geliyor. Ama tam tersi biz bu materyalleri yüz yüze daha aktif kullanıyoruz. Bu tür materyaller öğrencilere daha cazip geliyor. Hem eğlenceli oluyor hem de bunu bir uygulama olarak kullanıyorsa aktif olarak ders sonrasında da kullanabiliyor. Biliyorsunuz Kahoot çok meşhur şu aralar. Şimdi biz de Quizlet diye bir şey kullanıyoruz. Orada kelimeler var mesela bu bir kelime programı. İçine kelimeleri yüklüyoruz. Öğrenciler bunu hem evlerinde hem de kendi aralarında oynayabiliyorlar. Bu hem iletişimi çok güçlendiriyor hem öğrenmelerini güçlendiriyor. Dolayısıyla öğreticinin teknolojik yeterliği başarıda önemli bir etken." (K3)

Yaşı: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri ise öğreticinin yaşıdır. Katılımcılardan bazıları öğreticinin yaşının başarı üzerinde etkili olabildiğini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

"Öğreticinin yaşı çok genç olursa ciddi bir problem öte yandan çok yaşlı olmaları da sorun olabiliyor. Onlar daha hassas davranıyorlar hatta daha şahsileştiriyorlar sınıf ortamında olanları. İdeal yaş aralığı bence 26 ve üzeri. 23 yaşında öğreticiler çok öz güveni yüksek bile olsa en ufak bir şeyde kırılıyor üzülüyor vs. O yüzden öğretici ve öğrencinin yaşı öğrenmeyi oldukça etkiliyor." (K3)

Tutumu ve motivasyonu: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri de öğreticinin tutumu ve motivasyonudur. Katılımcılar öğreticinin öğrencilerine yönelik tutumu ile öğretmeye yönelik motivasyonunun onların öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre motivasyonu yüksek olan ve öğrencilerine yönelik olumlu tutum sergileyen öğreticiler Türkçe öğrenme başarısını olumlu etkilemektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesine örnek olarak yer verilmiştir:

"Farklı milletlerden gelen öğrenciler var ya da aynı milletten olduklarını düşünelim. Herkesin belli bir hassasiyeti var. Bazen kitaplarda çıkan bir kelime bir cümle ya da bir fotoğraf çok farklı şeylere sebep olabiliyor. Bir öğrenci bunlara tepki veriyor, diğeri onu savunuyor. Mesela öğretmen tahtaya yazı yazıyor öğrenci el işaretiyle çekilmesini istiyor ya da emir kipiyle çekil diyor. Bu bize göre kaba bir ifade çünkü öğrenci emir cümlesi kullanıyor. Eğer hoca bunu şahsileştirirse ve bu kişi bu dili yeni öğreniyor daha bilmiyor nasıl ifade edileceğini diye düşünmezse bir çatışma çıkıyor. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin motivasyonu yüksek oluyor. Öğretmek için çok çaba gösteriyor. Bunlar hep başarıyı olumlu etkiliyor" (K3).

Psikolojisi: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri öğreticinin psikolojisidir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesine örnek olarak yer verilmiştir:

"Her insan gibi öğreticilerin de psikolojileri zaman zaman değişebilir. Bu duygu durumunun sınıfa yansıdığını düşünüyorum. Öğretici o gün çok neşeliyse ya da tam tersi çok üzgünse bu ders işleyiş sürecini etkileyecektir. Dolayısıyla öğrenciler de bu süreçte olumlu veya olumsuz olarak etkilenirler. Bu nedenle dil öğrenenlerin başarısında bunun da etkisi vardır." (K5)

Kültürel donanımı: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğreticinin kültürel donanımıdır. Katılımcılar kültürel donanımı, faklı kültürler hakkında bilgisi olan öğreticilerin, Türkçe öğrenme başarısını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcı ifadesine örnek olarak yer verilmiştir:

"Bilindiği gibi dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Dolayısıyla öğretici kültürel donanıma sahip olmalı. Bunun yanı sıra öğretici kültürlerarası farkındalığa da sahip olmalıdır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerimiz var. Onların kültüründe normal olan davranışlar başka bir öğrenci için normal karşılanmayabilir. Dolayısıyla sınıfta çatışmalar yaşanabilir. Ancak kültürel farkındalığı yüksek öğreticiler bu tür çatışmaların önüne geçebilir. Dolayısıyla kültürel donanım ve farkındalık başarı için önemli." (K5)

Eğitim durumu: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de öğreticinin eğitim durumudur. Katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine eğitim alan öğreticilerin, öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısını artırdığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

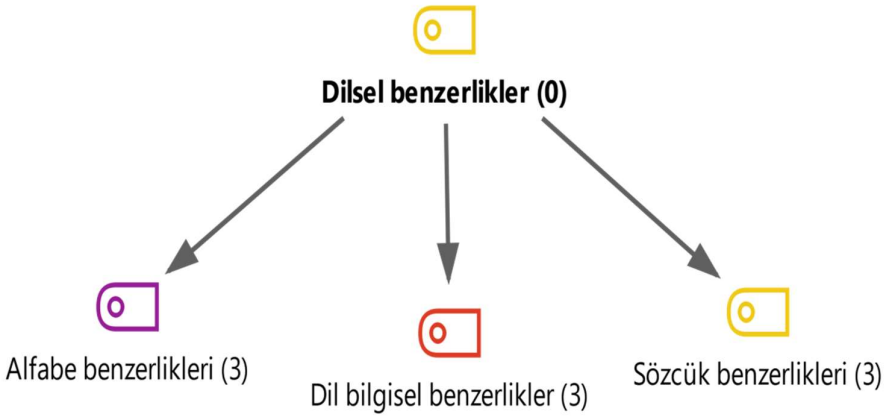
"Ben Türkçe veya dil alanından mezun olması gerektiğini ve bu alanda sertifika alması gerektiğini düşünüyorum. Bu açıdan öğreticinin eğitim durumu öğrenme başarısı üzerinde etkili." (K4)

Pedagojik yeterliği: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri öğreticinin pedagojik yeterliğidir. Onlara göre pedagojik yeterliği yüksek olan öğreticiler, öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısını artırmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

"Hoca öğrencinin karşısına çıkıyor. Eğer nasıl anlatacağını çok iyi bilmiyorsa, bir konuyu nasıl aktaracağına çok hâkim değilse öğrenci belki o konuyu çok iyi anlayacak, öğrenci tüm yeterliliklere sahip ama karşısına bunu çok iyi aktaracak bir hoca çıkmadı. Bu sefer öğrenci otomatik olarak konuyu öğrenemeyecek. Yani yemek yapacağız elimizde tüm malzemeler var ama tarif yok nasıl yapılacak o yemek bilmiyoruz. Bazen de hoca konuyu anlatamıyor değil ama yanlış anlatıyor. Böyle de olabiliyor. Yani öğreticinin alan bilgisine ve pedagojik yeterliliğe sahip olması şart." (K3)

Dilsel benzerlikler

Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan bir diğeri de bilinen dil veya diller ile Türkçe arasındaki dilsel benzerliklerdir. Katılımcılar hedef dil olan Türkçe ile öğrencinin daha önce bildiği diller arasında benzerliklerin olmasının başarıyı artırdığını ifade etmişlerdir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen dilsel benzerliklere yer verilmiştir.



Şekil 4: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan dilsel benzerlikler

Şekil 4'te görüldüğü gibi katılımcılara göre öğrenci tarafından daha önce bilinen dil ile hedef dil olan Türkçe arasındaki alfabe benzerlikleri (f=3), dil bilgisel benzerlikler (f=3) ve sözcük benzerlikleri (f=3) Türkçe öğrenme başarını etkilemektedir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen bu unsurlar tek tek ele alınmıştır.

Alfabe benzerlikleri: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin bildiği dil ile hedef dil olan Türkçe arasındaki alfabe benzerliğidir. Onlara göre öğrencinin bildiği dil veya diller ile Türkçede aynı alfabe kullanılıyor ise öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısı artmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

"Araplara, Farslara alfabe öğretmemiz zaten başlı başına bir zamanı kapsıyor. Ama Latin alfabesiyle kendi eğitimlerini alan öğrenciler anlamakta o kadar zorlanmıyor. Mesela ö ve ü sesi öğrencinin kendi dilinde yoksa onun bunu ifade etmesi, kafasında yerleştirmesi zaman alıyor. Mesela çığ sesi buradaki "ğ" harfi, ö,ü o,u bunları söylemeleri o kadar zor ki. Biz dilimize baktığımızda ünlü sesler açısından zengin bir diliz. Bazı dillerde sadece iki ünlü harf var. Çocuk bunu hemen öğrenemez. Konuştuğu toplum içerisinde alıştırma yaparak deneme yanılma ile zamanla bunu öğrenir. Çünkü bunu kanıksıyor artık. Öğrencileri TÖMER'den mezun ettiğimizde bile çoğu öğrenci bu sesleri tam anlamıyla çıkaramıyordu. Ama mesela mezun olduktan sonra üniversitede farklı çevrelere giriyor, sınıf arkadaşları ile görüşüyor. Bir yıl sonra bizi ziyarete geldiklerinde dillerinde çok gelişme olduğunu fark ediyorduk biz. Dolayısıyla alfabe benzerliği öğrenme başarısında önemli bir faktör." (K1)

Dil bilgisel benzerlikler: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin bildiği dil ile hedef dil olan Türkçe arasındaki dil bilgisel benzerliklerdir. Onlara göre öğrencinin bildiği dil veya diller ile Türkçe arasında dil bilgisel benzerlikler varsa öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısı artmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

"Örneğin Amerikalı veya Avrupalı öğrenciler 'Ben yapıyor yemek' diyor. Ben sürekli Türkçede eylem sonda olur diye uyarıyorum ama o ısrarla özneden sonra eylem kullanmaya çalışıyor. Bu da konuştuğu ve yazdığı her cümlede hata yapmasına sebep oluyor. Bu hatayı engellemek oldukça zor oluyor. Tabii ki zamanla öğreniyor ama ana dili ile öğrendiği dil arasında dil bilgisel farklılıklar olmasından dolayı çok fazla zorluk yaşıyor. Ama Rus öğrenci çok kolay öğreniyor. Mesela diyor ki

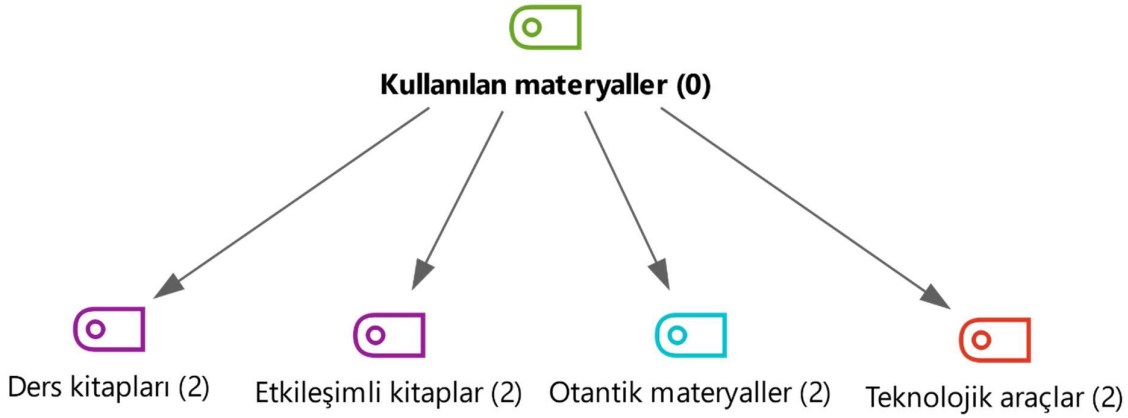
'Bizde de ekler vardır eklerle yeni kelimeler üretiriz ve biz de eylemi sonda kullanırız.' Rus öğrencilerin çok nadir başarısız olduğunu görüyoruz." (K2)

Sözcük benzerlikleri: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri öğrencinin bildiği dil ile hedef dil olan Türkçe arasındaki sözcük benzerlikleridir. Onlara göre öğrencinin bildiği dil veya diller ile Türkçede aynı veya benzer sözcükler yer alıyorsa öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısı artmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

"Sözcük benzerlikleri önemli. Çünkü burada öğreticilikten bir adım öteye giden bir durum. Biliyorsunuz son yıllarda kültürlerarasılık, diller arası etkileşim çok önemli. Siz onun dünyasından ortak bir sözcük söylediğinizde çocukta da olumlu bir tutum gelişebiliyor. Mesela siz Türkçe öğretirken "Merhaba" diyorsunuz, çocuk 'Aaaa hocam bu bizde de merhaba.' diyor. Arapça ve Farsçada zaten inanılmaz bir benzerlik var. Batı dillerinde İspanyolca sanırım 'Baba' kelimesi vardı. Bu benzerlikler daha güzel bir ortam oluşmasına imkân sağlıyor. Bu benzerlikler öğrencinin hoşuna gidiyor, öğrenme başarısını etkiliyor." (K4)

Kullanılan Materyaller

Katılımcılara göre Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri de kullanılan materyallerdir. Katılımcılar kullanılan ders kitaplarının (f=2), etkileşimli kitapların (f=2), otantik materyallerin (f=2) ve teknolojik araçların (f=2) öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen bu materyallere yer verilmiştir.



Şekil 5: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan materyaller

Ders kitapları: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri ders kitaplarıdır. Onlara göre ders kitapları nitelikli olduğunda Türkçe öğrenme başarısı artmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örnek şu şekildedir:

"Ders kitapları öğrenmelerini çok fazla etkiliyor. İyi hazırlanmış kitaplar öğrencileri olumlu şekilde etkiliyor. Ama çok gereksiz bilgiler içeren kitaplar öğrenciyi rüzgâr gibi oradan oraya savuruyor. Öğrenci sürekli 'Bu ne demek, şunu da anlatmadınız.' diyebiliyor. O konu aslında gerekli değil hatta bilmese onun için daha iyi. Bu yüzden kitaplar gereksiz bilgilerden uzak ve nitelikli olmalı." (K3)

Etkileşimli kitaplar: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de kullanılan etkileşimli kitaplardır. Katılımcılara göre bu kitaplar öğrenme başarısını artırmaktadır. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Bu kitaplar sayesinde kısa sürede daha çok şey öğretebiliyoruz. Güzel ilerliyor. Vakit kaybı olmuyor. Eskiden cd tak dinle vs. zordu. Şuan çok daha kolay. Zaten öğrencinin kullandığı materyal bence öğrenmesini çok çok etkiliyor." (K3)

Otantik materyaller: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri de kullanılan otantik materyallerdir. Katılımcılar otantik materyallerin öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir:

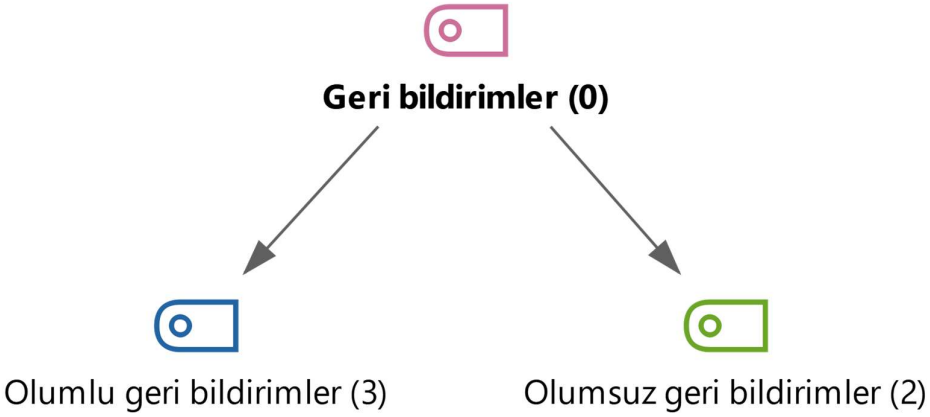
"Öğrencinin gerçek hayatta karşılaştığı durumları sınıf ortamına taşımakta bu materyaller bir araç. Faydalanıyor muyuz? Bazen faydalanıyoruz ama ben kendi adıma biraz yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü derste süre yetmeyebiliyor bu materyalleri kullanmak için. Ama bu materyalleri fazlaca kullanmanın başarı üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Bir de materyallerin yaşa göre düzenlenmesi gerekiyor." (K4)

Teknolojik araçlar: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de kullanılan teknolojik araçlardır. Katılımcılar öğrenme amaçlı kullanılan teknolojik araçların öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Öğrenme ortamlarında öğrencinin dikkatini çekmekte onları yönlendirmekte materyaller çok büyük bir işleve sahiptir. Materyallerin öğrencilerin öğreneceği konuya ilişkin uyumlu bir şekilde işlevsel bir şekilde kullanılması çok önemlidir. Sadece materyal kullanmak çözüm değil. Konuya öğrenciye uygun materyallerin seçilip kullanılabilmesi dil öğretiminde başarıyı getirir. Krashen ne diyor 'Dil anlaşılabilir girdiler sunulduğu sürece öğrenilir.' Yani girdiyi siz materyallerle anlaşılabilir hâle sokacaksınız. İşlevsel bir materyal seçimi dil öğretiminde öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlar." (K1)

Geri Bildirimler

Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri de geri bildirimlerdir. Katılımcılar Türkçe öğrenme sırasında öğretmenler veya akranlar tarafından sunulan olumlu (f=3) ve olumsuz (f=2) geri bildirimlerin öğrenenlerin öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen bu geri bildirimlere yer verilmiştir.



Şekil 6: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan geri bildirimler

Olumlu geri bildirimler: Katılımcılar olumlu geri bildirimlerin Türkçe öğrenme başarını etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

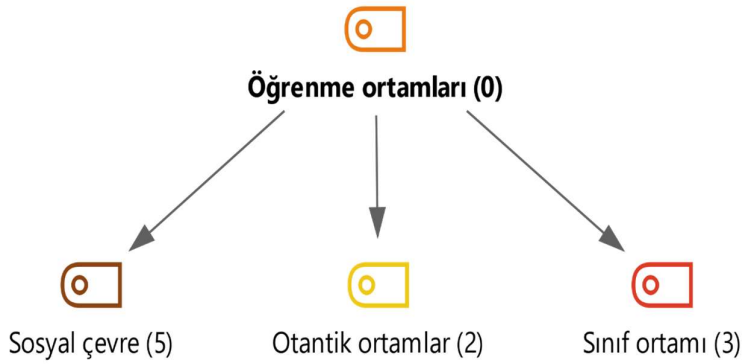
"Öğreticinin geri bildirim vermesi öğrencilerin kendi hatalarını görmesi açısından oldukça önemli. Fakat geri bildirim sadece öğrencinin hatasını düzeltmek anlamına gelmiyor. Örneğin öğrenci Türkçe konuşmaya çalışıyor ama bazı hatalar yapıyor. Öğretici burada hataları görmek yerine onun konuşmaya teşvik etmek adına 'Evet çok güzel, devam et vb.' gibi ifadelerle geri bildirimde bulunduğunda öğrenci psikolojik olarak rahatlıyor ve daha çok çaba gösteriyor. Bu da başarıyı beraberinde getiriyor." (K5)

Olumsuz geri bildirimler: Katılımcılar olumsuz geri bildirimlerin Türkçe öğrenme başarını etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Bu başarıyı oldukça etkiliyor. Bir öğreticiyi gözlemleme imkânım oldu. Öğrenci bir şeyin cevabını yanlış söyledi. Ama hoca o yanlışı düzeltmedi yani bir geri bildirimde bulunmadı. Düzeltme yapmayınca öğrenci yaptığı hatayı doğru olarak kabul etti. Yani yanlışını göremedi. Sonrasında biz hatasını söyledik ve ona farkındalık kazandırdık." (K3)

Öğrenme ortamları

Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel unsurlardan biri de öğrenme ortamlarıdır. Katılımcılar sosyal çevrenin (f=5), otantik ortamların (f=2) ve sınıf ortamının (f=3) öğrenenlerin Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen bu unsurlara yer verilmiştir.



Şekil 7: Katılımcılara göre Türkçe öğrenme başarısı üzerinde etkili olan öğrenme ortamları

Sosyal çevre: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan biri de öğrenme sürecinde içinde bulunulan sosyal çevredir. Katılımcılar öğrenenin içerisinde bulduğu sosyal çevrenin Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Kesinlikle sosyal çevre başarıyı etkiler. Yani öğrendiğimiz dilin konuşulduğu ortamda olmamız bizim dil öğrenmemizi çok kolaylaştırıyor. Bu bağlamda Türkiye'de Türkçe öğrenen öğrencilerimizin TÖMER sınıflarında çıktıktan sonra gerek öğreticilerin yardımı gerekse öğrencilerin kendi çabalarıyla Türklerle iletişime geçebilecekleri ortamlar yaratılması lazım. Bu ortamlarda kullandığımız bazı stratejiler veya yöntemler var. Bunlara biz dil partnerliği, akran danışmanlığı, tutor destekli öğretim diyoruz. Bu tür yöntemlerin istikrarlı bir şekilde kullanılması öğrencileri dili kullanmaya, konuşmaya yönlendirdiği için çok etkili olmaktadır. Bunlar bütüncül olarak devreye sokulduğunda öğrenci başarıya ulaşıyor." (K1)

Otantik ortamlar: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri öğrenme sürecinde içinde bulunulan otantik ortamlardır. Katılımcılar öğrenenin içerisinde bulduğu otantik ortamların Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Biz yıllar önce Ankara Üniversitesi TÖMER'de otantik sınıf oluşturmuştuk. Sınıfın bir bölümünü manav yaptık, bir yerini alışveriş merkezi yaptık ve herkes evde kullanmadığı eşarp, şapka vb. malzemeleri getirdi. Bazı öğrenciler plastik meyve sebze getirdiler. Konuşma kulübü gibi bir yer oluştu. İsteyen öğrencilerle pratik yaptık çok eğlenceli ve öğretici olmuştu." (K2)

Sınıf ortamı: Katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan bir diğeri de sınıf ortamıdır. Katılımcılar öğrenenin içerisinde bulduğu sınıf ortamının Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bir örneğe yer verilmiştir.

"Ses, ısı, ışık, gürültü bu tür ortamlar öğrenci başarısını etkiler. Düşünün Türkçe öğrettiğiniz ortamda 4 ay boyunca bir inşaat çalışması var. Mersin'e iki yıl önce Suriyeli öğrencileri gözlemlemek için gittim. Öğrencilere 'Nasıl gidiyor arkadaşlar?' dediğimde 'Hocam sıcaktan ölüyoruz sınıfta klima yok' dediler. Bu öğrenciler hamam gibi sınıflarda Türkçe öğreniyor ve biz onlardan büyük bir istekle derse katılmalarını bekliyoruz. Artık sınıf içinde de U düzeni oluşturulmasını ısrarla tavsiye ediyoruz. Öğrenci geleneksel sıra düzeninde birbirinin ensesini görerek dil öğrenemez, etkileşim olmaz. Bizler

her öğrenciyle bire bir ilgilenmeliyiz, göz teması kurmalıyız. U düzeni ile sınıfa hâkim olabiliyoruz ve her öğrenciye eşit mesafede oluyoruz. Bunlar çok önemli." (K2)

Tartışma ve sonuç

Araştırmada elde edilen veriler öğreticilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen altı temel unsur olduğunu göstermiştir. Bu temel unsurlar; öğrencinin özellikleri, öğreticinin özellikleri, kullanılan materyaller, dilsel benzerlikler, geri bildirimler ve öğrenme ortamlarıdır. Aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkin rol oynadığı ifade edilen bu temel unsurların her biri alanyazında yer alan diğer çalışmaların da bulguları ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır:

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen temel unsurlardan birinin öğrencinin kendi özellikleri olduğu görülmüştür. Öğreticilere göre öğrencinin motivasyonu, kültürel donanımı ve uyumu, eğitim durumu, teknolojik yeterliği, yaşı, özerkliği, psikolojisi, ana dilindeki yeterliği, birden çok dil bilmesi ve kişilik özellikleri Türkçe öğrenme başarısını etkilemektedir. Alyılmaz'da (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin öneminden bahsetmiş ve öğrenenin yaşı, ana dili, cinsiyeti, kültürü, motivasyonu gibi unsurların başarı açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte birçok araştırmada öğrenci motivasyonunun dil öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Dörnyei, 1998; Ebata, 2008; Engin, 2009; Mahadi ve Jafari, 2012; Nakata, 2006). Ayrıca gerçekleştirilen birçok çalışmada yabancı dil öğreniminde kültürün önemine değinilmiş ve kültürel unsurların dil öğretiminden ayrı düşünülemeyeceğine vurgu yapılmıştır (Byram ve Feng, 2004; Çakır, 2011; MacDonald, Badger ve Dasli, 2006). Bununla birlikte Sarıçoban ve Çalışkan (2011) hedef dile ait kültürel bilgilerin sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen verilerin öğrencinin motivasyonu, kültürel donanımı, yaşı, ana dili, cinsiyeti gibi unsurların önemini ifade eden bu çalışmalar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğreticilerin özelliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre öğreticilerin alan bilgisi, kişilik özellikleri, teknolojik yeterliği, yaşı, tutumu ve motivasyonu, psikolojisi, kültürel donanımı, eğitim durumu ve pedagojik yeterliği yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyebilmektedir. Özer ve Korkmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yabancı dil öğreniminde öğretmen davranışlarının başarıyı etkileyebildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilen birçok çalışmada öğretmen tarafından benimsenen öğretim yönteminin başarı açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Altmışdört, 2010; Engin, 2009; Nguyen, Warren ve Fehring, 2014; Türkoğlu, 2004). Çakır (2011) ise dil öğretiminde öğretmenin her iki kültür konusunda yeterli donanıma sahip olması gerektiğini aksi hâlde bunun yanlış anlaşılmaya veya uygulamaya yönelik başarısızlığa sebep olacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen verilerin öğreticinin tutumu ve motivasyonu, pedagojik yeterliği, kültürel donanımı gibi unsurların önemini ifade eden bu çalışmalar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen veriler öğrenenler tarafından bilinen diller ile hedef dil olan Türkçe arasındaki benzerliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel bir unsur olduğunu göstermiştir. Öğreticilere göre öğrenenlerin bildikleri diller ile Türkçe arasındaki alfabe benzerliği, dil bilgisel benzerlikler ve sözcük benzerlikleri onların Türkçe öğrenme başarısını etkilemektedir. Şengül'de (2014) gerçekleştirdiği çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorununa değinmiş ve farklı alfabeler kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin çeşitli sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Biçer (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde ana dilinin etkisine değinilmiş ve öğrencilerin kendi dillerinden aktarım yapabildikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin kendi dillerinin veya bildiği dillerin Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler kullanılan materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan temel bir unsur olduğunu göstermiştir. Öğreticilere göre kullanılan ders kitapları, etkileşimli kitaplar, otantik materyaller, teknolojik araç ve gereçler öğrenenlerin başarısını etkilemektedir. Çelik (2018) gerçekleştirdiği çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantik materyallerin önemine değinmiş ve otantik materyal kullanımının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Karababa ve Taşkın (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının önemine değinmiştir. Ayrıca Günaydın ve Arıcı (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Baş ve Yıldırım (2018) ise yabancılara Türkçe öğretiminde teknolojinin öneminden bahsetmiş ve kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiğini, yaratıcılıklarına katkı sağladığını, dil öğreticilerine esnek imkanlar sunduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlar kullanılan materyallerin Türkçe öğrenenlerin başarısı açısından son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen veriler geri bildirimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan bir diğer unsur olduğunu göstermiştir. Öğreticilere göre olumlu ve olumsuz geri bildirimler öğrenenlerin başarısını etkilemektedir. Çetinkaya ve Hamzadayı (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde geri bildirimlerin önemine değinmişler ve bu süreçte öğrencilerin konuşma yanlışlarının anadili Türkçe olan öğreticiler tarafından düzeltilmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Kılıç (2017) ise gerçekleştirdiği çalışmada dolaylı ve doğrudan geri bildirimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Kardaş ve Cömert (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirimlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin başarıyı artırdığını belirtmiştir. Tüm bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında geri bildirimlerin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen veriler öğrenme ortamlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında etkili olan bir diğer unsur olduğunu göstermiştir. Öğreticilere göre öğrenenlerin içerisinde bulunduğu sosyal çevre, otantik öğrenme ortamları ve sınıf ortamları onların Türkçe öğrenme başarısını etkilemektedir. Kınay (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha etkili bir öğrenim gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Özdemir, Özkan, De Chiara, Demir, Kara ve Kınsız (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinliklerin öğrenci performansına çeşitli olumlu yansımalarının olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında öğrenme ortamlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. Araştırmada Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen unsurlardan birinin öğrenci motivasyonu olduğu tespit edildiğinden öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak için Türkçe öğretim ortamlarının eğlenceli ve dikkat çekici hâle getirilmesi önerilebilir. Türkçe öğretim ortamlarının eğlenceli hâle getirilmesi içinse drama, tartışma, istasyon, altı şapkalı düşünme gibi onları aktif katılıma teşvik eden yöntem ve tekniklere başvurulması tavsiye edilebilir.

2. Araştırma sonucuna göre hem öğrenenin hem de öğreticinin teknolojiye hâkim olmasının başarıyı etkilediği görüldüğünden teknolojik yeterliliklere sahip öğreticilerin başarılı bir öğretim süreci gerçekleştirileceği öngörülmektedir. Bunun için öğreticilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

3. Araştırmada Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen diğer bir unsurun kültürel etmenler olduğu tespit edildiği için yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere Türk kültürünün tanıtılması amacı ile sınıf içi ve sınıf dışında çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi tavsiye edilebilir. Türkiye'de Türkçe öğrenen öğrenciler müze ziyareti, kültür gezisi vb. sınıf dışı etkinlikler ile gerçek ortamlara sokularak dili işlevsel olarak kullanmaya teşvik edilebilir.

4. Bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısını etkileyen diğer bir unsur kullanılan materyallerdir. Türkçe öğretiminde işlevsel materyaller seçilmelidir. Ayrıca bu materyallerin aynı sıra öğrenme ortamlarına dergi, gazete, takvim vb. gibi otantik materyaller getirilerek öğrenci motivasyonları artırılabilir.

5. Araştırmada elde edilen bulgular sınıf ortamının Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle sınıf ortamının öğrencilerin etkileşimde bulunabileceği şekilde tasarlanması yararlı olacaktır. Öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılması amacı ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda U oturma düzeni oluşturulabilir.

6. Araştırmada sosyal çevrenin ve otantik ortamların Türkçe öğrenme başarısı açısından önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle özellikle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye daha fazla maruz kalmaları amacıyla otantik ortamlar oluşturulmalıdır. Örneğin öğreticiler sınıf içi etkinliklerde dergi, gazete, takvim, sinema bileti vb. materyaller kullanarak bu tür ortamlar oluşturabilir.

Kaynakça

Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *9*(1), 95-106. http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/140/139

Alsayed, M. (2003). Factors That Contribute to Success in Learning English as a Foreign Language, *Damascus University Journal*, 19, (1+2), 21-44. http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/03230.pdf

Altmışdört, G. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme Değerlendirmeye Gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (2), 175-200. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s2/c3s2m13.pdf

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin/"Öğrenen" İn Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 7(4), 2452-2463. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511176

Bao, Y. ve Liu, S. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463-470. http://dx.doi.org/10.4236/jss.2021.93030.

Baş, B., ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 6(3), 827-839. http://dx.doi.org/10.16916/aded.415059

Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(14), 41-58. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704

Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E, Akgün, O.E, Karadeniz, Ş ve Demirel F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Akademi.

Byram, M., ve Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, *37*(3), 149-168. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444804002289

Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(190), 248-255. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406923

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 285-307. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253119

Çelik, M. E. (2018). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(21), 791-806. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43608/534007

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies, 10*(3), 285-302. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, *31*(3), 117-135. http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001315X

Ebata, M. (2008). Motivation factors in language learning. *The Internet TESL Journal*, *14*(4). http://iteslj.org/Articles/Ebata-MotivationFactors.html

Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *37*(8), 1035-1041. http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2009.37.8.1035

Er, K. O. (2006). The effects of culture in foreign language curriculum, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39* (1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000128

Günaydın, Y. ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (83), 673-696. http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1688

Karababa, Z. C. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780083

Kardaş, D. M. ve Bayrak Cömert, Ö. , (2021). Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Geribildirimin Öğrenici Başarısına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences, 16*(1), 423-434. http://dx.doi.org/10.47423/turkishstudies.47818

Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirimin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Kınay, D.E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler ile dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3: 53-75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37786/436243

MacDonald, M. N., Badger, R., ve Dasli, M. (2006). Authenticity, culture and language learning. *Language and intercultural communication*, *6*(3-4), 250-261. http://hdl.handle.net/10036/41013

Mahadi, T. S. T., ve Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, *3*(24). https://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B., Huberman, A.M., ve Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford, UK: Peter Lang.

Nguyen, H. T., Warren W. ve H. Fehring (2014). Factors Affecting English Language Teaching and Learning in Higher Education, *English Language Teaching 7* (8). 94-105. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n8p94

Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(7). 1508-1513. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.7

Özdemir, A. , Özkan, T. , De Chiara, K. F., Demir, K. , Kara, F. ve Kınsız, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog Dergisi,* 2, 83-96. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441010

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016) Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi, 20* (67), 59-84.

Sarıçoban, A. ve Çalışkan, G. (2011). The influence of target culture on language learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *7*(1). https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/101

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(1), 325-339. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/361907263_20%C5%9Feng%C3%BCl.pdf

Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9. 457-469. https://dergipark.org.tr/download/article-file/31355

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

3- Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması[1]

Neslihan KARAKUŞ[2]

Mehmet Önder KARACAOĞLU[3]

APA: Karakuş, N.; Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62. DOI: 10.29000/rumelide.1009038.

Öz

Covid-19 salgını ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetleri büyük bir değişime uğramış, zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim ile yeni bir süreçle karşı karşıya kalınmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alan salgın süreciyle birlikte Türkiye'de eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bilgisayar, tablet, cep telefonu, televizyon gibi iletişim araçları vasıtasıyla, uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen eğitim-öğretimin geleneksel eğitime kıyasla sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar bilim insanlarınca incelenmeye başlanmıştır. Bu çalışmada eğitimin paydaşlarının sürece dair görüşlerinin metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Covid-19 salgınının etkisiyle, hızlı geçiş ve değişimlerle birlikte yapılandırılan uzaktan eğitimin uygulama aşamalarında karşılaşılan durumların ortaya konulması, eğitim paydaşlarının algıları çerçevesinde incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitimin tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen ve veli) uzaktan eğitime bakışlarını metaforlar aracılığıyla değerlendirmektir. Bu bağlamda araştırmanın üç çalışma grubu bulunmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli çalışma gruplarına yönelik ayrı ayrı hazırlanan görüşme formları Google Forms üzerinden dijital içeriğe dönüştürülmüş ve paydaşlara uygulanmıştır. Olgu bilim araştırması olarak yürütülen çalışmada elde edilen metaforik veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Metaforların tasnifiyle birlikte algıların yoğunlaştığı temalar belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitimin metaforik algısında geçici ve verimden uzak olması, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilmesi ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak bir süreç olarak ifade edilmesi ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan eğitim paydaşları görüşleri bağlamında sürecin daha verimli kılınabilmesi adına birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, eğitim paydaşları, metafor, Covid-19

A close look at distance education: A metaphor study

Abstract

With the Covid-19 epidemic, education and training activities have undergone a great change, and a new process has been encountered with the compulsory distance education. With the epidemic process that affected the whole world, distance education has been started at all levels of education in Turkey. Education-teaching activities were carried out by means of communication tools such as computers, tablets, mobile phones and televisions, with distance education. In this context, the

---

1 Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Etiği Kurulunun 17365429 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul iszni alınmıştır.

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihankarakush@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7808-1099 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009038]

3 MEB, Türkçe Öğretmeni, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021

advantages and disadvantages of education and training compared to traditional education have been started to be examined by scientists. In this study, it is aimed to examine the views of the education stakeholders about the process through metaphors. It is of great importance to reveal the situations encountered in the implementation stages of distance education, which is structured with the effect of the Covid-19 epidemic, along with rapid transitions and changes, and to examine it within the framework of the perceptions of education stakeholders. The purpose of this study is to evaluate the perspectives of all stakeholders (students, teachers and parents) on distance education through metaphors. In this context, the study has three study groups. Interview forms prepared separately for student, teacher and parent study groups were converted into digital content via Google Forms and applied to stakeholders. The metaphorical data obtained in the study conducted as a phenomenological research were analyzed by content analysis. With the classification of the metaphors, the themes in which the perceptions intensified were determined. According to the results of the research, it has been revealed that distance education is temporary and far from efficiency in the metaphorical perception, it is substituted for face-to-face education and it is expressed as a soulless, emotionless and socialization process. In the context of the opinions of the education stakeholders participating in the research, some suggestions were made in order to make the process more efficient.

Keywords: Distance education, education stakeholders, metaphor, Covid-19

1. Giriş

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve 2020 itibarıyla ülkemizin de içinde bulunduğu birçok ülkeyi etkisi altına alan Covid-19 adlı Koronavirüs salgını dünya genelinde çok büyük etkiler yaratmıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın (pandemi) olarak kabul edilen Covid-19'un etkileri tüm dünyada olağan yaşamı çok farklı bir boyuta taşımıştır. Dünyada bugüne değin karşılaşılan en büyük küresel salgınlardan biri olan Covid-19 insanların eğitimden alışverişe, sosyal hayattan eğlenceye, tatilden sağlığa, hukuktan siyasete kadar her anını etki ve sonuçlarıyla farklı bir mecraya taşımıştır. Tedbirler alınmış, kısıtlamalar ilan edilmiş, ülkeler arası seyahatlerden şehirler arası ulaşıma kadar birçok farklı uygulama hayatın rutin akışını değiştirmiştir.

İnsanoğlu hayatını sürdürme sürecinde birçok farklı olumsuz durumla karşılaşabilmektedir. Savaşlar, afetler, göçler, depremler yaşamın rutin seyrinde değişikliklere yol açabilmekte; ülkeler büyük çaplı etkileri olan bu durumlara karşı kendi refleksleri çerçevesinde tedbirler alabilmektedir. Hükümetler eğitim-öğretim sürecinin aksamadan ve sağlıklı bir şekilde yürümesi için gereken tüm tedbirleri almakta, eğitimden sorumlu bakanlıklar diğer bakanlıklarla eşgüdümlü şekilde koordinasyonu sağlamaktadır. Okullarda 26/7/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 7'nci maddesi ile Bakanlıkça veya mülki idare amirliklerince eğitim-öğretime ara verilmesine dair kararlar alınabilmektedir. Ancak bu durum genelde elverişsiz hava koşulları, doğal afetler gibi nedenlerle birkaç günlük ara verilmesi şeklinde olmaktadır. Ülkemizde 11 Mart 2020 tarihinde ilk vaka olarak kayıtlara geçen virüs taşıyan kişinin tespitinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Covid-19 salgınına karşı alınan tedbirlere ilişkin açıklama yapmıştır (MEB, 2020). Bu karar ile birlikte birçok ülke ile beraber Türkiye, yüz yüze eğitim öğretim uygulamalarına ara vermek zorunda kalmıştır. Küresel düzeyde örgün eğitim uygulamalarının yürütülememesi büyük bir problem olarak görülmüş, bu problemin çözümünde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları temel bir öğrenme kaynağı olarak gündeme gelmiştir (Can, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı tüm kademelerde uzaktan eğitime geçişle ilgili kararının ardından bu süreçleri EBA,

EBA TV aracılığıyla yürüteceğini kamuoyuna duyurmuştur. Resmî/özel tüm kademedeki eğitim kurumlarını kapsayan bu kararla birlikte uzaktan eğitime geçişe yönelik işlemler başlatılmıştır. İlk başta kısa bir süre olarak düşünülen bu uygulama, hastalığın küresel bir salgına dönüşmesi ve hızlı yayılımıyla birlikte birkaç kez uzatılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) da 13 Mart 2020 tarihinde yayınladığı bilgi notuyla uzaktan eğitime ilişkin kararları açıklamıştır. Bu kararlara istinaden *"7. Uzaktan öğretimle ilgili usul ve esaslara göre açılmış, hâlihazırda uzaktan eğitimle yürütülmekte olan programların, uygulamalı ve yüz yüze eğitimleri hariç olmak üzere, eğitimlerine devam etmesine"* karar verilmiştir (YÖK, 2020). Salgınla birlikte eğitim-öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları sekteye uğramış, yeni tedbirler alınmasını beraberinde getirmiştir. 08 Mayıs 2020 tarih 31121 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmelik değişikliği ile *"Bu Yönetmeliğin 7'nci maddesine göre eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara verilmesi durumunda uzaktan eğitim yapılabilir. Ancak uzaktan eğitimde puanla değerlendirme yapılmaz"* fıkrası eklenmiş ve uzaktan eğitim resmî olarak da hayatımıza girmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının uzaktan eğitimle bu şekilde sürdürülmesi ve birinci dönemde verilen notların eğitim-öğretim yılının tamamını kapsayacak şekilde kullanılmasının ardından 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla salgının seyrindeki azalma ve öğrencilerin okul ortamından uzak bulunuşunun oluşturacağı tahribat değerlendirilmiş, kademeli ve seyreltilmiş bir şekilde hibrit bir eğitim-öğretim modeli planlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Covid-19 Koronavirüsle Mücadele Bilim Kurulu kararlarına istinaden 1, 8 ve 12. sınıflarda haftanın bazı günleri ve seyreltilmiş sınıflarda eğitim-öğretim başlatılmasını kararlaştırılmıştır. Kısa bir süre sonra ise 2, 3, 4, 5 ve 9. sınıflarda benzer bir uygulama yürürlüğe konulmuştur. Ancak sonbaharda artan vaka sayıları ile 17 Kasım 2020 tarihinde T. C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı tarafından yapılan açıklama ile tekrar uzaktan eğitime geçilmiş ve 4 Ocak 2021'e kadar resmî/özel her türdeki eğitim kurumundaki yüz yüze eğitim faaliyetleri sonlandırılmıştır. Salgının seyrindeki olumsuz gelişmeler, artan vefatlar ve vaka sayıları bilim kurulu tarafından masaya yatırılmış ve yeni tedbirlerin alınması gerekliliğiyle karşı karşıya kalınmıştır. Bu tedbirler kapsamında ise her türdeki eğitim kurumunda yüz yüze eğitimin başlamayacağı, ilk, orta ve lise dengi tüm eğitim kurumlarında 22 Ocak 2021 tarihinde başlayacak olan yarı yıl tatiline kadar uzaktan eğitime devam edileceği ifade edilmiştir. 22 Ocak – 07 Şubat aralığını kapsayan tatile 12-16 Nisan tarihlerinde yapılması gereken ara tatilde eklenerek eğitim öğretimin 15 Şubat 2021'de başlaması öngörülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı merkezî sınavları dikkate alarak resmî/özel eğitim kurumlarında 8 ve 12. sınıflara yönelik Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) yüz yüze eğitim izni vermiştir. Bunlar dışındaki tüm süreçlerin bilim kurulunun alacağı kararlara göre şekillendirileceği ve uzaktan eğitimin devam edeceği duyurulmuştur. Hızla değişen bu süreç öğrencilerin salgından uzak tutulması mantığıyla oluşturulurken öğrencilerin okuldan uzak kalmasının, ekrandan eğitim-öğretim yapılmasının, hareketsiz kalmanın, evlere kapanmanın oluşturacağı tahribat psikolojik ve fizyolojik açıdan değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu tartışmaların gölgesinde başlayan eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 15 Şubat Pazartesi günü köy okullarında tüm kademelerde eğitim-öğretim başlamış; 1 Mart Pazartesi günü itibarıyla il ve ilçe merkezlerinde de ortaokul 8. sınıflarda, lise 12. sınıflarda, okul öncesi ve ilkokullarda ise tüm düzeylerde eğitim öğretime başlanacağı; bu durumun bilim kurulu kararları doğrultusunda güncellenebileceği duyurulmuştur. Nitekim bilim kurulunun tavsiyeleri doğrultusunda bu durum illerdeki risk durumlarına göre güncellenmiş ve "yerinden karar" kavramıyla birlikte illerin risk durumlarına göre karar alınması uygulamasına geçilmiştir.

Görsel 1. Sağlık Bakanlığı tarafından sunulan 8-14 Şubat 2021 haftası illere göre vaka sayıları

Görsel 2. Sağlık Bakanlığının renk kategorili 27 Şubat – 5 Mart 2021 haftası vaka sayısı haritası (Kırmızı renk, çok yüksek riskli; turuncu, yüksek riskli; sarı, orta riskli; mavi, düşük riskli illeri göstermektedir.)

Görsel 3. Eğitim-öğretime uzaktan eğitimle devam edilme kararı alındığı süreçte iller bazında vaka sayıları

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan risk haritalarına göre İllerin risk durumu, renklere göre sınıflandırılmıştır. Buna göre; mavi gruptaki renkler düşük riskli, sarı gruptaki şehirler orta riskli, turuncu gruptaki renkler yüksek riskli ve kırmızı gruptaki iller çok yüksek riskli renk kodu ile kodlanmıştır. Bu kodlara göre tedbirlerin devamı ve "yerinden karar" süreci öngörülmüştür. Mart ayı itibarıyla düşük ve orta riskli illerde eğitim-öğretim tüm kademelerde seyreltilmiş olarak sürdürülmektedir. Vakaların çok düşük olduğu illerde tam zamanlı eğitim-öğretim yapılması mülki idare amirliklerine bırakılmıştır. Yüksek ve çok yüksek riskli olarak kodlanan il ve ilçelerde ise anaokulu, ilkokul 1. sınıf, ortaokul 8. sınıf ve lise 12. sınıflarda eğitim-öğretimin seyreltilmiş olarak yüz yüze sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde sınavların yapılacağını, yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte sürdürülmesinden hareketle sınavlarda tüm süreçlerden sorumlu olunacağını ilan etmiştir. Yani uzaktan eğitim bu noktada da etkinliğini sürdürecek ve belki de bundan sonraki tüm eğitim-öğretim süreçlerinde var olmaya devam edecektir.

Covid-19 sürecinden bağımsız şekilde düşünülerek uzaktan eğitimin ülkemizdeki gelişimine bakıldığında Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi gibi birçok üniversitede uzaktan eğitim programlarının bulunduğu ve uzaktan eğitimle sürdürülen önlisans, lisans, lisansüstü programlarının olduğu bilinmektedir. Ayrıca üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren ve sertifikalı eğitimler düzenleyen merkezlerin de uzaktan eğitim altyapısı ile hizmet verdiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ise okullarda teknolojinin daha etkin ve verimli kullanılması amacıyla başlattığı Fatih Projesi ile Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) interaktif bir portal olması yönünde çalışmalar yürütmektedir. Okullara etkileşimli tahtaların montajı ve öğrencilere tablet bilgisayarların dağıtımı gibi çalışmalarla eğitimde dijital uygulamaların alt yapısını oluşturulmuştur (Bayburtlu, 2020). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda düzenlediği Eğitimde Teknoloji Zirvesi (ETZ) adlı çalışmalarla saha uygulamalarını akademik bir boyuta taşımayı amaçlamaktadır. Tüm bu gelişmelere rağmen Covid-19 ile birlikte olağandışı bir gelişim gösteren uzaktan eğitim süreci farklı sorunları beraberinde getirmiştir. Bu sebeplere bağlı olarak daha önce benzeri yaşanmamış bu sürece dair paydaşların görüşlerinin ortaya çıkarılması, bu hâliyle ilk kez

deneyimlenen sürecin olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi bilim insanlarının bu konularda çalışma yapmasını da gerekli kılmıştır.

Uzaktan eğitime geçişle birlikte bu süreç araştırmacıların yeni araştırmalarla irdelediği ve değerlendirmelerde bulunduğu bir alan olmuştur. Paydaşların görüşleri, gözlemleri birçok çalışmada ele alınmış benzer ve farklı çalışmalarla sürecin gözler önüne serilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan güncel çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitimin etkililiği (Başaran vd., 2020), lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin görüşleri (Karadağ ve Yücel, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Buluk ve Eşitti, 2020; Kürtüncü ve Aylin, 2020; Karakuş vd. 2020), paydaş görüşleri (Özdoğan ve Berkant, 2020), veli görüşleri (Karakuş vd., 2021; Arslan vd., 2021, Akgül ve Oran, 2020), Türkçe dersleri bağlamında ele alan görüşler (Bayburtlu, 2020; Karacaoğlu vd., 2021), öğretmen görüşleri (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Karacaoğlu vd., 2021; Sönmez vd., 2020), Covid19 ile ortaya çıkan eğitim süreci (Kırmızıgül, 2020), uzaktan eğitim uygulamaları ve pedogojik yansımaları (Ertuğ, 2020), sürece ilişkin değerlendirmeler ve yeni normalde eğitim (Bozkurt, 2020), öğretim elemanlarının görüşleri (Şeren vd., 2020) gibi birçok çalışma yapılmıştır. Ayrıca metafor çalışmaları ile de uzaktan eğitimle ilgili tespitler yapılmıştır. Bunlar incelendiğinde ise öğrenci ve öğretmen metaforları (Çokyaman ve Menderes, 2020), öğretmen metaforları (Korkmaz, 2021; Cantürk ve Cantürk, 2021, Kuzu vd., 2020), ortaokul öğrencilerinin metaforları (Akpolat, 2020; Öztürk ve Koca, 2020) ile üniversite öğrencilerinin metaforları (Demirbilek, 2020) çeşitli çalışmalar kapsamında yapılmıştır. Çalışmamızda hem öğrenci hem öğretmen hem de veli metaforları ele alındığından tüm paydaşları ele alan kapsamlı bir çalışma olması yönüyle de eğitim araştırmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşların uzaktan eğitimle yürütülen süreçlere dair görüşlerinin tespit edilmesi, sürecin devamında yapılacak iyileştirmeler açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitimle yürütülen sürece dair öğretmen, öğrenci ve veli metaforlarının incelenerek uzaktan eğitimin, eğitim-öğretim paydaşları tarafından nasıl algılandığının ortaya konulmasını sağlamaktır. Covid-19 salgınının hayatın olağan akışına olan etkisinin metaforlarla ne şekilde dile getirildiği güncel bir saha araştırması olarak incelenecektir. Araştırmanın alan yazına katkı sunacağı ve bundan sonraki süreçte eğitimin içerisinde yer alacak olan uzaktan eğitimle ilgili altyapı oluşturacağı öngörülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması olarak desenlenmiştir. Olgu bilim kapsamında yürütülen çalışmalarda bir olguya yönelik bireysel boyuttaki algıların ya da deneyimlerin bireyler üzerinden incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2007). Olgu bilim içerisinde yer alınan/bulunulan süreçlere dair derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamayı esas alan bir araştırma stratejisidir. Olgu bilim araştırmaları belirli bir zaman diliminde ve bağlamda bireylerin süreci ve çevrelerini nasıl deneyimlediklerine dayalı bir araştırma öngörür. Yani olgu bilim araştırmalarında bir süreç içerisindeki bireyin etkileşimleri neticesinde ortaya çıkan olguların neler olduğunu, özelliklerini betimlemeyi ve buna bağlı olarak anlamlandırma ve yorumlamayı amaçlar (Bloor ve Wood, 2006; Çilesiz, 2011; Willig, 2008). Bu çalışmada da uzaktan eğitim süreci içerisinde yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerin bu duruma dair metaforik algılarını derinlemesine incelemek amaçlı olarak olgu bilim deseni

kullanılmıştır. Çalışmada mecazlar yolu ile veri toplama yönteminde karşımıza çıkan metaforlar kullanılmıştır. Mecazlar yoluyla veri toplama yöntemleri arasında yer alan metaforların güçlü bir nitel veri toplama aracı olduğu ve aynı zamanda metaforlar üzerinden farklı alanlardaki en karmaşık düşünce, anlam ve açıklamaların ilişkilendirilebileceği ileri sürülmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Nitel araştırmalarda elde edilen bulgular evrene genellenmez, süreç ana olgunun derinlemesine ve detaylı bir şekilde keşfedilmesini amaçlamaktadır (Creswell, 2017). Bu bağlamda araştırmalarda genelleme yapmak yerine derinlemesine ve özgün, büyük örneklemler yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli veriler öne çıkmaktadır (Baltacı, 2019). Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak hedef kitle ve bireyleri belirlerken ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireylerin ve araştırma mekânlarının belirli bir amaç ekseninde ele alındığı (Creswell, 2017) amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uzaktan eğitim süreci içerisinde yer alan tüm paydaşların yer almasına dikkat edilmiştir. Çalışma öncesinde belli ölçütlerin belirlendiği ve bu ölçütleri karşılayan durumların seçildiği (Patton, 2014) ölçüt örneklem stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın üç çalışma grubu şöyledir:

- Öğrenci Çalışma Grubu
- Öğretmen Çalışma Grubu
- Veli Çalışma Grubu

Çalışma Grubu	Erkek	Kadın	Toplam
Öğrenci	30	62	92
Öğretmen	22	18	40
Veli	33	69	102
Toplam	85	149	234

Tablo 2. Çalışma grupları bazında katılımcı sayıları ve cinsiyet dağılımı

2.3. Veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi

Nitel araştırma süreçlerinde Merriam (2018)'a göre ağ sayfaları, dosya transfer protokolü yoluyla mevcut raporlar, elektronik yazılar, görsel programlar; kolayca ulaşılabilen elektronik veri kaynağı, veri toplama aracı, belge ve veri olarak kabul edilirler. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci, öğretmen ve velilerden veri toplamak amacıyla görüşme formları hazırlanmıştır.

- Öğrenci Görüşme Formu (Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri)
- Öğretmen Görüşme Formu (Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri)
- Veli Görüşme Formu (Ortaokul Öğrenci Velilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri)

Dört farklı alan uzmanının görüşlerine sunulan formlar, uzmanlardan gelen dönütlere göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından çalışma grubuna dâhil edilmeyen üç öğrenci, üç Türkçe

öğretmeni ve üç veli ile bir pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Formlar ile uzaktan eğitim sürecinin diğer detaylarına dair görüşler derlenmiş ve üç farklı çalışma şeklinde yayımlanmıştır. Paydaşların metaforları ise bu çalışmanın ana eksenini teşkil etmektedir. Görüşme formlarında metafor harici sorularla derinlemesine yapılan analizler araştırmanın yayımlanmış diğer çalışmalarında (Karakuş vd., 2020; Karacaoğlu vd., 2021; Karakuş vd., 2021) yer almaktadır.

Eğitim paydaşlarından elde edilen verilerin analiz sürecinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Nitel içerik analizinde amaç, büyük miktardaki veriyi, sistematik olarak önemli sonuçlar doğrultusunda organize ederek yoğun ve kısa bir öze dönüştürmek olmalıdır (Erlingsson, Brysiewicz, 2017). Araştırmanın veri toplama aracı, katılımcı öğrenci, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarını almak için Google Forms aracılığıyla hazırlanan elektronik görüşme formlarıdır. Eğitim paydaşlarıyla uzaktan erişim yoluyla yapılan bu mülakatlar neticesinde elde edilen metaforik veriler analiz edilmiş, temalandırılmış; süreçle ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.4. Araştırma ile ilgili izinler

Araştırmanın etik izni Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığının 25.09.2020 tarih ve 2009250012 sayılı etik kurulu kararı ile alınmıştır. Araştırma öğrenci, öğretmen ve velilerle yürütüleceği için Millî Eğitim Bakanlığı AYSE e-sistemi üzerinden araştırma izni başvurusu yapılmıştır. Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 27.11.2020 tarih 17365429 sayılı izni ile araştırmanın uygulanmasına izin verilmiştir.

3. Bulgular ve yorumlar

Eğitim paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve velilerin metaforik algılarını belirlemek amacıyla görüşme formlarında yer alan metafor cümleleri/önermeleri analiz edilmiştir. Elde edilen metaforik veriler içerik analiziyle incelenmiş, değerlendirilmiş ve paydaşlar bağlamında tasnifleri yapılmıştır.

Veriler incelenirken cümlelerin/önermelerin verilen *"Uzaktan eğitim …… gibidir. Çünkü ……"* formatında olmasına veya buna uygun şekilde kurgulanmış olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu	Katılımcı Sayısı	Metafor Sayısı
Öğrenci	92	65
Öğretmen	40	31
Veli	102	32
Toplam	234	128

Tablo 3. Çalışma grupları bazında metafor sayıları

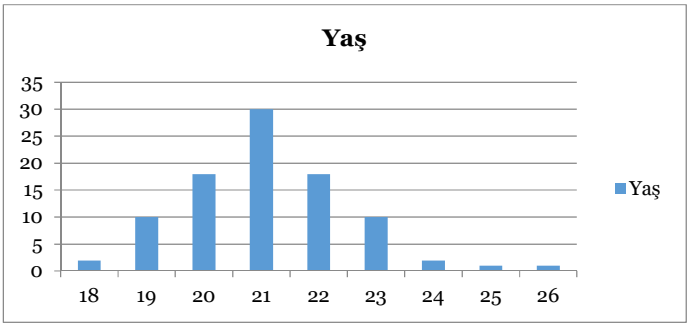
Metafor özelliği taşımayan ifadeler analiz dışı bırakılmış, elde edilen 128 metafor hem kendi kategorileri içerisinde hem de genel bağlamda analiz edilmiştir.

3.1. Öğrenci metaforları

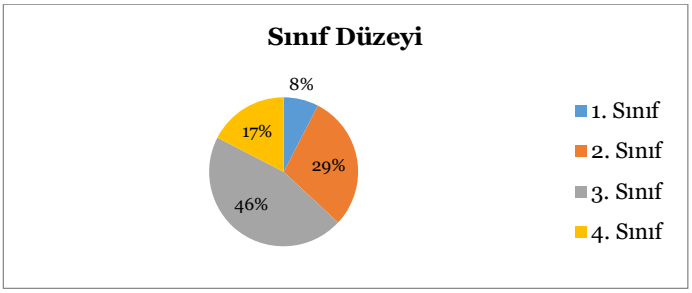
Uzaktan eğitim sürecinin sahadaki en önemli paydaşlarından biri öğrencilerdir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde farklı uygulamalar ile uzaktan eğitime devam edilmiştir. Çalışmamızın öğrenci ayağında bu sürecin içerisinde alıcı/öğrenen rolündeki bireylerin metaforik

algıları toplanmıştır. Bu metaforlar ile sürecin nasıl yürüdüğü, verimliliği, olumlu ve olumsuz yanları irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın öğrenci çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde lisans düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler ise şu şekildedir:



Grafik 1. Öğrencilerin yaş dağılımı grafiği



Grafik 2. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalında lisans düzeyinde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 92 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 62'si (%67,4) kız, 30'u (%32,6) erkektir. Katılımcıların yaş ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımlar Grafik 1 ve Grafik 2'de verilmiştir.

Metafor çalışmalarında elde edilen metafor cümleleri/önermeleri incelendikten sonra tasnif edilmekte ve temalandırılmaktadır. Öğrenci metaforları ışığında yapılan temalandırmada ağırlıklı olarak benzer görüşlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir.

	Geçicilik
Temalar	Verimsizlik
	Ruhsuzluk
	İkame

Tablo 4. Öğrenci metaforlarında temalar

Temalar incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitimin metaforik algısında geçici olma, verimden uzak olma, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilme ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak

bir süreç olma durumları daha çok ifade edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen metaforlardan bazıları şöyledir:

Ö19 : Uzaktan eğitim atıştırmalık gibidir. Çünkü yediğimizde karnımızı doymuş gibi hissetsek de ihtiyacımız olan vitamini, gıdayı almamış oluruz. **(Geçicilik)**

Ö25 : Uzaktan eğitim altı kopmuş market sepeti gibidir. Sen anladığını sandıkça sadece ürünlere aşina olursun o bilgiyi tam manasıyla kavrayamazsın. **(Verimsizlik)**

Ö71 : Uzaktan eğitim jeneratör gibidir. Çünkü yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı bir süreçte eğitimin aksamaması için kullanılan bir durumdur. **(İkame)**

Ö82 : Uzaktan eğitim bilgisayar oyunu gibidir. Çünkü sokak oyunu gibi zevk vermez. **(Ruhsuzluk)**

Ayrıca öğrenci metaforları incelendiğinde yoğunlaşılan temalar haricinde dikkat çekici bazı metaforlar da yer almaktadır. Bunlardan bazılar şöyledir:

Ö14 : Uzaktan eğitim bir Black Mirror'ın bir bölümü gibidir. Çünkü her şey internete bağlı, internet giderse eğitim ve hayat her şey biter gibi. **(Şartlara görelik)**

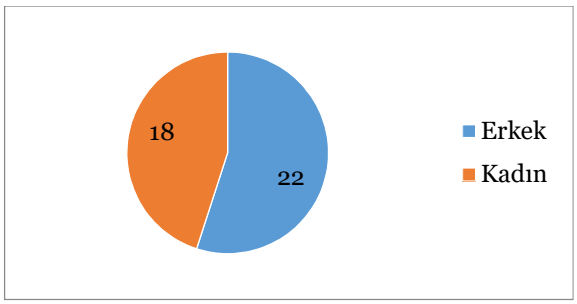
Ö33 : Uzaktan eğitim kitap gibidir. Çünkü ne kadar dikkatli okursan o kadar iyi anlarsın. **(Faydalılık)**

Ö56 : Uzaktan eğitim buz pateni gibidir. Çünkü karşıdan kolay ve zevkli gözükür ancak yapmaya kalkıştığında illa zarar görürsün. **(Zorluk)**

3.2. Öğretmen metaforları

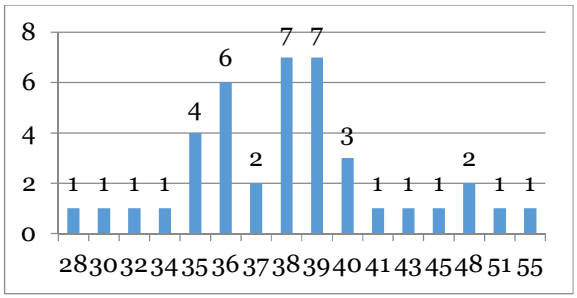
Uzaktan eğitim sürecinin sahadaki en önemli paydaşlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitime geçişle birlikte EBA, EBA Destek, EBA Canlı Ders, Zoom, Google Meet, Hangouts, Microsoft Teams, Jitsi Meet, Webex gibi farklı uygulamalar ile uzaktan eğitimi devam ettirmişlerdir. Çalışmamızın öğretmen ayağında bu sürecin içerisinde verici/öğreten rolündeki bireylerin metaforik algıları toplanmıştır. Bu metaforlar ile sürecin nasıl yürüdüğü, verimliliği, olumlu ve olumsuz yanları irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın öğretmen çalışma grubunu Manisa ili Salihli ilçesinde resmî/özel ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ise şu şekildedir:



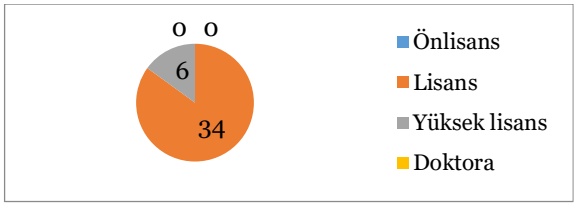
Grafik 3. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Araştırmaya gönüllülük esasıyla katılım sağlayan Türkçe öğretmenlerinin 18'i (%55) kadın, 22'si (%45) erkektir. Katılımcıların yaşlarına ilişkilerin bilgiler ise Grafik 3'te belirtilmiştir. Yaş dağılımları ise Grafik 4'te yer almaktadır.

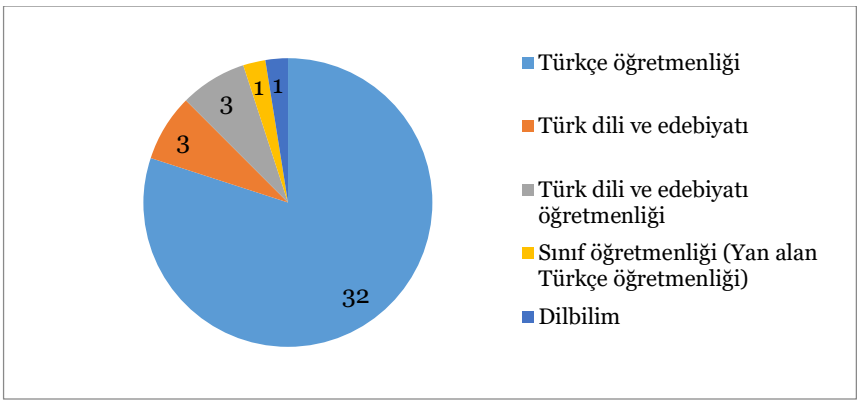


Grafik 4. Öğretmenlerin yaş dağılımı

Grafik 4'e göre öğretmenlerin %72,5'i 35-41 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. Bu yaş grubu teknolojiyi ve buna bağlı olarak da uzaktan eğitimi daha etkin kullanan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan en genç öğretmen 28 yaşında iken en yaşlı öğretmen ise 55 yaşındadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Grafik 5 ve Grafik 6'da belirtilmiştir:

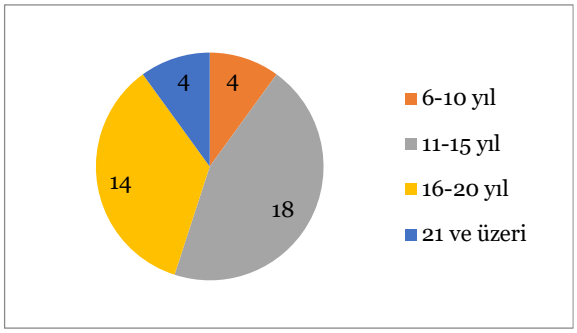


Grafik 5. Öğretmenlerin eğitim durumları



Grafik 6. Öğretmenlerin lisans düzeyinde mezun oldukları bölüm türleri

Grafik 3 ve 4'e göre araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %85'i (34 öğretmen) lisans, %15'lik dilimi ise (6 öğretmen) yüksek lisans eğitimine sahiptir. Önlisans ve doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin %80'i (32 öğretmen) Türkçe öğretmenliği mezunudur. Üçer öğretmen Türk dili ve edebiyatı ve Türk dili edebiyatı öğretmenliği mezunu iken bir öğretmen sınıf öğretmenliğinden alan değişikliği ile Türkçe öğretmenliğine geçmiş, bir öğretmen ise dilbilim bölümünden mezun olduğunu ifade etmiştir.



Grafik 7. Öğretmenlerin meslekî kıdemleri

Grafik 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bakıldığında en az kıdeme sahip olanların 6-10 yıl aralığında görev yaptığı görülmektedir. Bu dilimde yer alan öğretmen sayısı 4'tür. Kalan 36 öğretmen ise 11-15 yıl (18 katılımcı), 16-20 yıl (14 katılımcı) ve 21 ve üzeri (4 katılımcı) meslekî deneyime sahiptir. Bu bilgilerden hareketle çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Türkçe eğitimi konusunda tecrübeli öğretmenler olduğu söylenebilir.

Metafor çalışmalarında elde edilen metafor cümleleri/önermeleri incelendikten sonra tasnif edilmekte ve temalandırılmaktadır. Öğretmen metaforları ışığında yapılan temalandırmada ağırlıklı olarak benzer görüşlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir.

	Geçicilik
Temalar	Verimsizlik
	Ruhsuzluk
	İkame

Tablo 5. Öğretmen metaforlarında temalar

Temalar incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitimin metaforik algısında geçici olma, verimden uzak olma, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilme ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak bir süreç olma durumları daha çok ifade edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden elde edilen metaforlardan bazıları şöyledir:

TÖ3 : Uzaktan eğitim yol yardım gibidir çünkü eğitime geçici bir destektir. Yol yardım seni ve aracını kurtarır ama aracını tamir etmez. **(İkame)**

TÖ 9: Uzaktan eğitim yalancı emzik gibidir. Çünkü öğrenme gerçek anlamda içselleştirilemiyor. **(Ruhsuzluk)**

TÖ 26: Uzaktan eğitim rüzgar gibidir çünkü geçicidir. **(Geçicilik)**

TÖ 31: Uzaktan eğitim kalburla hoşaf taşımak gibidir. Çok çaba harcarsın ama yeterli verimi alamazsın. **(Verimsizlik)**

Ayrıca öğretmen metaforları incelendiğinde yoğunlaşılan temalar haricinde dikkat çekici bazı metaforlar da yer almaktadır. Bunlardan bazılar şöyledir:

TÖ22 : Uzaktan eğitim bizim kantinin çayı gibi, kantinci nasıl demlerse demlesin kimse beğenmez☺ **(Görecelik)**

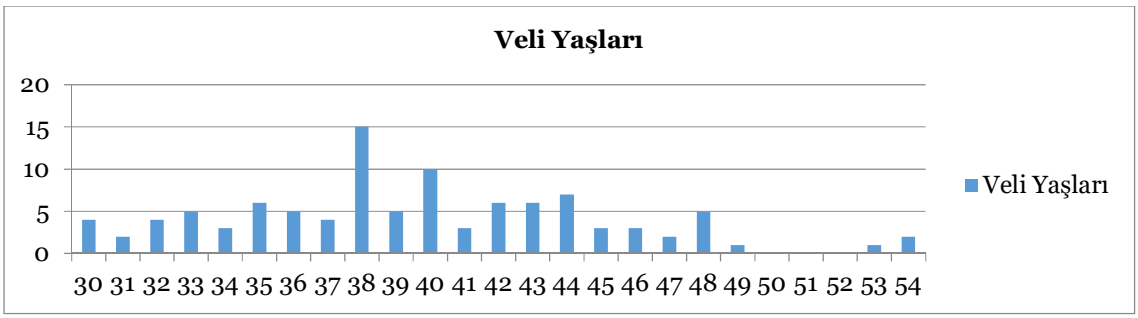
TÖ29 :Uzaktan eğitim antibiyotik gibidir. Doğru kullanılırsa çok faydalı olur. Yanlış kullanılırsa da faydasından çok zararı olur. **(Faydalılık)**

TÖ40 : Uzaktan eğitim ananas gibidir. Çünkü herkes yiyemez. **(Erişim)**

3.3. Veli metaforları

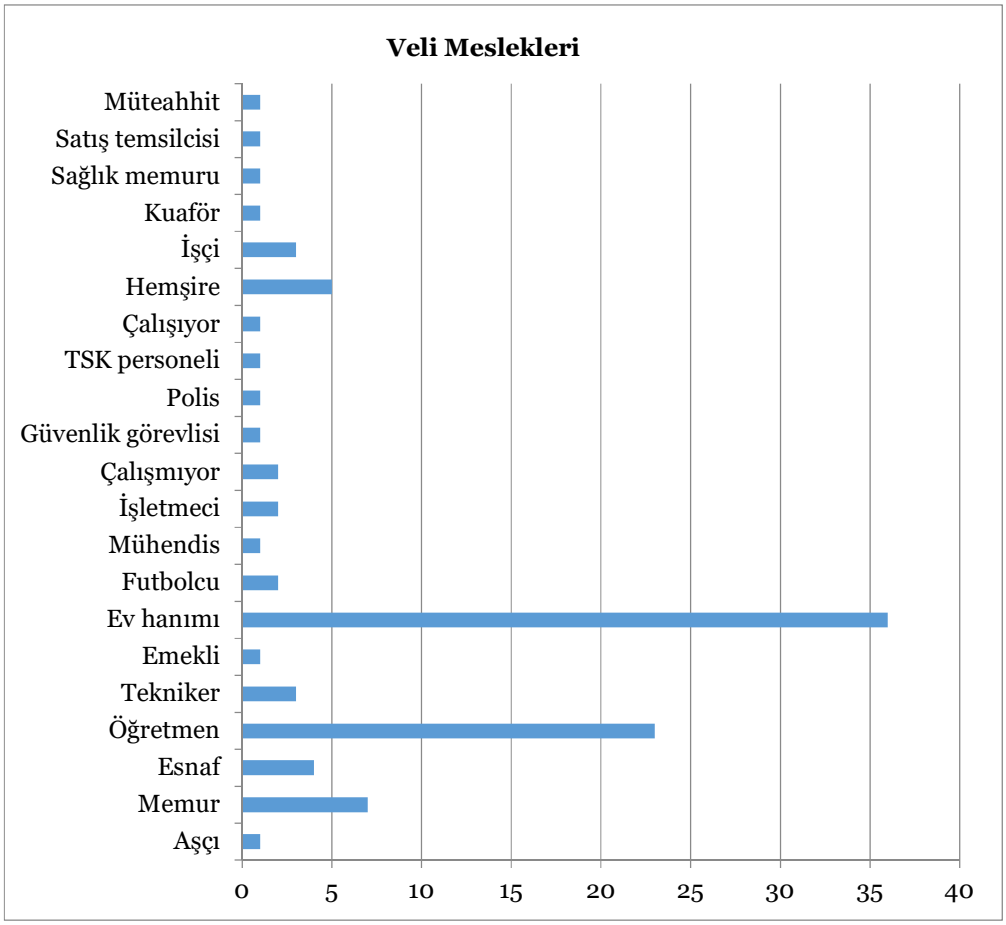
Uzaktan eğitim sürecinin sahadaki en önemli paydaşlarından biri de öğrenci velileridir. Veliler normal süreçlerden daha fazla gözlem şansına sahip olmuşlar hatta bir kısmı öğrencilerle birlikte dersleri takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Evde devam eden bu süreçte oda sayısı, evin tefrişatı, teknik altyapı, elektronik alet varlığı (bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi), internet aboneliği, internet hızı, bağlantı kalitesi gibi birçok etkenle karşı karşıya kalınmıştır. Çalışmamızın veli ayağında bu sürecin içerisinde gözlemci/sağlayan rolündeki bireylerin metaforik algıları toplanmıştır. Bu metaforlar ile sürecin nasıl gözlemlendiği, verimlilik takibi, olumlu ve olumsuz yanları irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın veli çalışma grubunu Manisa ili Salihli ilçesinde bulunan Millî Egemenlik Ortaokulu öğrenci velileri oluşturmaktadır. Öğrenci velilerine ilişkin demografik bilgiler ise şu şekildedir:



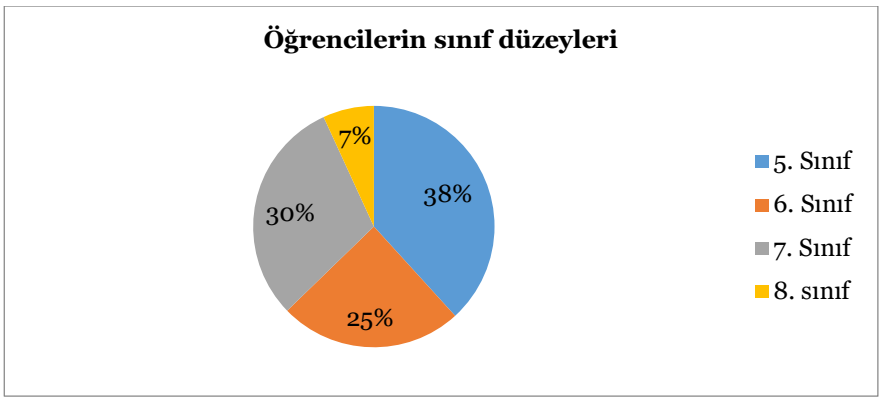
Grafik 8. Öğrenci velilerinin yaş dağılımı

Bu çalışma grubunun öğrenci velilerinden oluşmasından ötürü katılımcı yaş grubu çeşitlilik göstermektedir. Şekilden hareketle en fazla (f=15, %14,7) tekrar eden değerin 38 olduğu görülmektedir. Ardından (f=10, %9,8) 40 değeri gelmektedir. Öğrenci velilerinin yaşları, en az 30, en fazla 55 olacak şekilde 30—55 yaş aralığında dağılım göstermektedir.



Grafik 9. Öğrenci velilerinin meslekî dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin en fazla (%24,5) ev hanımı grubundan olduğu görülmektedir. Bu durumun, katılımcıların % 67,6'sının kadın olmasıyla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bunları takip eden meslekler ise öğretmen, memur ve hemşire olmaktadır.



Grafik 10. Velisi bulunulan öğrencilerin sınıf düzeyleri

Metafor çalışmalarında elde edilen metafor cümleleri/önermeleri incelendikten sonra tasnif edilmekte ve temalandırılmaktadır. Veli metaforları ışığında yapılan temalandırmada ağırlıklı olarak benzer görüşlerin öne çıktığı dikkat çekmektedir.

	Geçicilik
Temalar	Verimsizlik
	Ruhsuzluk
	İkame

Tablo 6. Veli metaforlarında temalar

Temalar incelendiğinde veli görüşlerine göre uzaktan eğitimin metaforik algısında geçici olma, verimden uzak olma, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilme ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak bir süreç olma durumları daha çok ifade edilmiştir. Öğrenci velilerinden elde edilen metaforlardan bazıları şöyledir:

V15 : Uzaktan eğitim vitamin ilacı gibidir. Çünkü takviye niteliğindedir. **(İkame)**

V61 : Uzaktan eğitim sanal aşk gibidir. Çünkü sevdiğiniz öğretmenlerle sanal iletişim kuruyorsunuz. **(Ruhsuzluk)**

V78 : Uzaktan eğitim baharatları ve tuzu katılmamış yemek gibidir. Çünkü tadı da tuzu da yoktur. **(Verimsizlik)**

V91 : Uzaktan eğitim boş bir defter gibidir. Çünkü bilgileri yazmazsan kalıcı olmaz unutulur. **(Geçicilik)**

Ayrıca öğrenci velilerinin metaforları incelendiğinde yoğunlaşılan temalar haricinde dikkat çekici bazı metaforlar da yer almaktadır. Bunlardan bazılar şöyledir:

V4 : Uzaktan eğitim yağmur gibidir. Çünkü kimisi ıslanmaktan hoşlanır kimisi hemen şemsiyesini açar. Yani tamamen isteğe bağlı bir sistem, zorlama yok. **(Görecelik)**

V50 : Uzaktan eğitim akademik destek gibidir çünkü bilinmeyen konularda intenet üzerinden konuşulur ve yardımlaşılır. **(Faydalılık)**

V62 : Uzaktan eğitim bir deniz gibidir. Çünkü bilgiler isteğe bağlı ve cesur öğrenciler için olabildiğince bol ve sınırsızdır. Boğulmaktan korkmadan istediği kadar faydalanılabilir. **(Zenginlik)**

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin metaforik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, katılımcıların ifade ettikleri metaforlarda çeşitli alternatiflerle uzaktan yapılan eğitimin verimli olmadığı, öğrencilerin eğitim ortamı içerisindeki sosyalleşmeden uzak kaldığı, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilen ancak tam mânâsıyla bu boşluğu dolduramayan bir uygulama süreci olduğu ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecini ele alan çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim süreci; öğrenci, öğretmen ve velilerin metaforik algılarında sosyalleşmeden uzak ve ruhsuz bir süreç olarak ifade edilmiştir. Benzer sonuçlar Türkçe öğretmenleri üzerindeki araştırmada da ortaya konulmuştur (Karacaoğlu vd., 2021). Ayrıca Türkçe öğretmeni adayı olan lisans öğrencilerine yönelik çalışmada da öğrenciler bu süreçte kendilerini yeterince ifade edemediklerini, sosyalleşmeden uzak bir eğitim-öğretim dönemi geçirdiklerini belirtmişlerdir (Karakuş vd., 2020). Covid-19'a yönelik yapılan metafor çalışmasında Görgülü Arı ve Arslan (2020) ortaokul öğrencilerinin Covid-19'u sosyal ortamlardan uzaklaştırıcı bir durum olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Keza çalışmamızda da metaforlar ile uzaktan eğitim sürecinin bireyleri sosyalleşmeden, sosyal ortamlardan, kişiler arası iletişimden uzaklaştırdığı tespit edilmiştir. Ekren ve Ökten (2019) öğreticilerin metaforlar aracılığıyla ortaya koyulan algılarının düşünce sistemlerinin bir parçası durumunda olduğunu, kişilerin eylemlerini düşüncelerinin bir uzantısı şeklinde gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde de bu algılar doğrultusunda canlı derslerini, uzaktan eğitim sürecini sürdürdüklerini ifade etmek mümkündür.

Eğitim paydaşlarının metaforik algılarının tespitine yönelik yakın zamanda yapılmış metafor çalışmaları da bulunmaktadır. Çokyaman ve Ünal'ın (2020) öğrenci ve öğretmen metaforlarına ilişkin çalışması incelendiğinde öğrenci grubunda daha çok olumsuz metaforlar bulunurken öğretmen grubunda olumlu metaforların daha fazla olduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimin motivasyon, beklenti, duygu gibi duyuşsal öğeler içeren yönüne daha az önem verdikleri öğretmenlerin ise uzaktan eğitimin duyuşsal yönüne daha çok değer atfettikleri ortaya konulmuştur. Cantürk ve Cantürk'ün (2020) İngilizce öğretmenlerine yönelik metafor çalışmasında da etkileşim ile ilgili olumsuz durumlar ve uzaktan eğitim sürecinin verimsizliği tespit edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada sınıf yönetiminin daha kolay olmasına rağmen derse katılım oranlarının, etkileşimin ve derslerin veriminin ise çok düşük bir seviyede kaldığı ifade edilmiştir (Cantürk ve Cantürk, 2021). Akpolat'ın (2020) çalışmasında da hakeza öğrenciler uzaktan eğitimi etkileşimsiz, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algılamaktadırlar.

Ortaokul öğrencileri üzerinde metafor analizi yapan Akpolat'ın (2020) çalışmasında öğrenciler uzaktan eğitimi kurtarıcı olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler salgın sürecinde eğitimlerinin kesintiye uğramamasını sağlayan uzaktan eğitimi hasta çorbası, ilaç ya da ilk yardım çantası olarak görmüş, tam olarak tedavi etmese de anlık durumu kurtardığını dile getirmişlerdir (Akpolat, 2020). Bu durum çalışmamızda benzer şekilde ortaya çıkmakta öğretmen, öğrenci ve velilerden alınan metaforik ifadelerde uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim yerine ikame edilen, geçici de olsa uygulandığı ölçüde fayda sağlayan bir eğitim-öğretim süreci olarak ifade etmişlerdir. Kaplan ve Gülden (2021) de uzaktan eğitimi, barındırdığı olumlu ve olumsuz özellikleri ile tek başına yeterli olmayan ancak yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda destekleyen, tamamlayan bir süreç olarak ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim paydaşlarının uzaktan eğitim sürecini nasıl ve ne şekilde algıladığına dayalı metaforlar uzaktan eğitim sürecinde derslerin veriminin düşük olduğunu, geçici bir süreç olarak ancak yüz yüze eğitimi belli oranda ikame edebildiğini, öğretime dayalı uygulamaların bir nebze de olsa yapılabilmesine rağmen eğitim boyutunun ve sosyalleşmenin çok eksik kaldığını ortaya koymuştur. Eğitim-öğretimin sadece mekâna bağlı olmayan yaşayan bir süreç olduğu düşünüldüğünde uzaktan eğitim bu süreci olumsuz etkilemektedir (Karacaoğlu vd., 2021).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında uzaktan eğitim sürecine ilişkin birtakım öneriler sunulabilir:

- Uzaktan eğitime erişimle ilgili yaşanılan sıkıntılar metaforlarda da dile getirilmiştir. Geçici bir süreç olmasına rağmen yüz yüze eğitim yerine ikame edilen bu uygulamanın ileride yaşanabilecek benzer durumlara uygun hâle getirilmesi, buna uygun altyapı ve donanım çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

- Canlı ders ve diğer uzaktan eğitim uygulamalarında yer alan içerikler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda zenginleştirilmelidir.

- Yüz yüze eğitimden uzak kalan öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı ve sosyal iletişimlerinin/etkileşimlerinin büyük ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun duyuşsal ve duygusal gelişim açısından istenmeyecek durumlara neden olmaması için rehberlik saatleri, öğrenci görüşmeleri yapılmalıdır. Öğrencilerin sosyalleşmesini destekleyici çevrimiçi seminer, eğitici oyun, münazara ve bilgilendirmeler hazırlanmalıdır.

Kaynakça

Akgül, G., Oran M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(2), 15-37.

Akpolat, T. (2020) Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 497-522.

Arslan, K. Görgülü Arı, A., Hayır Kanat M. (2021) Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri, *ulakbilge*, 57/2021 Şubat: s. 192–206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03

Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *10*(1).

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 368-397.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies,* 15(4), 131-151.

Bloor, M., Wood, F. (2006). Phenomenological methods. *Keywords in qualitative methods*, 129-131.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6(2), 1- 23.

Buluk, B., Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, *5*(3), 285-298.

Cantürk, G., Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin covıd-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International journal of current approaches in language, education and social sciences*, *3*(1), 688-724.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Çilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research. Educational Technology Research and Development, 59(4), 487-510.

Çokyaman, M., Ünal, M. (2020) Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi. *OPUS uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, *18* (yönetim ve organizasyon özel sayısı), 1684-1715.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları/metaphoric perceptions of university students on distance education. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, *12*(1), 1-15.

Ekren, C., Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim (TEKE) dergisi*, *8*(3), 1687-1708.

Erlingsson, C., Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis, African Journal of Emergency Medicine, 7(3), 93-99.

Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 11-53.

Genç, M. F., Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (covıd-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *electronic Turkish studies*, *15*(4).

Kaplan, K., Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (covid-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *Rumelide dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*, (24), 233-258.

Karacaoğlu, M. Ö., Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *IJLA International Journal of Language Academy*, 9 (1), 124-144

Karadağ, E., Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, *10*(2), 181-192.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.

Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(3), 993-1011.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*, *7*(5), 283-289.

Korkmaz, E. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin metaforik algıları: pandemi sürecinde matematiğe yönelik farklı kavramlar. *Mustafa kemal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *5*(7), 1-14.

Kuzu, İ. Y., Bahçeci, F., Yalçın, C. K. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, *31*(2), 701-715.

Kürtüncü, M., Kurt A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya sosyal ve ekonomi araştırmaları dergisi*, *7*(5), 66-77.

MEB. (12 Mart 2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. [http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

MEB. (19 Kasım 2020). *Uzaktan eğitime geçilmesiyle ilgili genelge*. https://www.trthaber.com/haber/guncel/mebden-81-ile-uzaktan-egitim-genelgesi-4-ocaka-kadar-sinav-yok- [19 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir]

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: nobel akademik yayıncılık.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43.

Öztürk, D., Koca, A. H. D.(2021) Ortaokul Öğrencilerinin Laboratuvar Ve Uzaktan Eğitim Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *5*(1), 179-199.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Şeren, N., Tut, E., Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(6), 4507-4524.

YÖK. (13 Mart 2020). *Koronavirüs (covid-19) bilgilendirme notu: 1*. *[*https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx adresinden 15.11.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Willig, C. (2008). Introducing qualitative research in psychology (2. Baskı). berkshire: mcgraw-hill professional publishing.

4- Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları[1]

Önder ÇANGAL[2]

APA: Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80. DOI: 10.29000/rumelide.1009040.

Öz

Teknolojik gelişmelerle akıllı telefonların hayatımızdaki öneminin artması ve internete erişimin kolaylaşması bilgiye ulaşma ve bilgiyi tüketme yollarında birtakım değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. İnsanlar bugün bilgiye ulaşmak için internete başvurmakta, bu sayede akıllarına takılan sorulara cevaplar bulmaktadır. İnternetteki bilgiler her zaman doğru olmamakla birlikte tüketilebilir bilginin insanlara ulaştırılması aşamasında hazırlanan internet platformları önemli birer araç olarak dikkat çekmekte, bu aşamada YouTube platformu popüler bir uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. İnsanlar müzik dinlemek, ürün incelemek, haberleri takip etmek, film izlemek ve hatta dil öğrenmek için YouTube'u kullanmaktadır. Yapılan çalışmalar da sosyal medya araçlarının planlı ve amaçlı şekilde kullanıldıklarında dil öğretimine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada dil öğretiminde YouTube'un kullanımı konusu ele alınmış, yabancılara Türkçe öğretenlerin öğretim süreçlerinde YouTube'dan yararlanma ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımına yönelik öğretici görüşlerini ortaya koyan bir durum çalışmasıdır. Araştırmada veri toplamak için görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiş, elde edilen sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, teknoloji destekli öğretim, sosyal medya, YouTube

The use of YouTube in language teaching: Experiences and perspectives of those teaching Turkish to foreigners

Abstract

The increase in the importance of smart phones in our lives with technological developments and the ease of access to the internet have led to some changes in the ways of accessing and consuming information. Nowadays, people resort to the internet to access information, and by this way, they find out suitable answers to their questions. Even though the information on the Internet is not always reliable, the Internet platforms prepared during the phase of delivering consumable information to people regarded as an important tool, and at this point, the YouTube platform stands out as a popular application. People utilize from YouTube to listen to music, review products, follow the news, watch movies and even learn languages. Studies also reveal that social media tools contribute to language

---

[1] Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etiği Kurulunun E-39083294-050.06-39367 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

[2] Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Gaziantep, Türkiye), ondercangal@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8560-3526 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009040]

teaching when they are used in a planned and purposeful way. For this reason, in this study, the use of YouTube in language teaching has been discussed, and the views of teachers about using YouTube in teaching Turkish to foreigners have been consulted. The study, which was prepared using the qualitative research method, is a case study that reveals the views of teachers on the use of YouTube in teaching Turkish to foreigners. Interview forms were used to collect data in this study. The data obtained from the interview forms were analyzed by using content analysis, and according to the results based on obtained data, evaluations were made regarding the use of YouTube in teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, technology-assisted teaching, social media, YouTube

Giriş

Teknolojik gelişmelerle akıllı telefonların hayatımızdaki öneminin artması, internete erişimin kolaylaşması bilgiye ulaşma ve bilgiyi tüketme yollarında birtakım değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. İnsanlar bugün tüm iş ve işlemlerini internet araçları üzerinden gerçekleştirmekte, pandemi nedeniyle yüz yüze eğitim ortamları uzaktan eğitim sistemlerine aktarılmakta, bu durum kendi kendine öğrenmenin önem kazanmasına neden olmaktadır.

Bireysel öğrenme; öğretici denetiminden, zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenici inisiyatifinde gerçekleşir. Bu aşamada ilgi çekici, birden fazla duyu organına hitap eden eğlenceli videolar hazırlamak ve uygulamalar geliştirmek çok önemlidir. Bu sayede kişilerin öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanan içerikleri takip etmesi ve verilmesi hedeflenen kazanımlara ulaşması mümkün hâle gelecektir.

Öğrenme amacı olmaksızın farklı gerekçelerle interneti kullanan kişiler, zaman zaman istenmeyen öğrenmelere maruz kalmaktadır. Çocukların izledikleri video ve çizgi filmlerden hareketle yabancı dil öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Burada çocuklar herhangi bir öğrenme amacı olmaksızın videoları izlemekte, izledikleri videolar sayesinde ana dili edinimine benzer bir şekilde yabancı dil öğrenmektedir.

Gerek bireysel öğrenme amacıyla gerekse internet araçları üzerinde farklı gerekçelerle vakit geçirme nedeniyle insanlar, bilgi dünyalarını geliştirme fırsatı bulmaktadır. İnternetteki bilgiler her zaman doğru olmamakla birlikte tüketilebilir bilginin insanlara ulaştırılması aşamasında hazırlanan internet platformları önemli birer araç olarak dikkat çekmekte, bu aşamada YouTube platformu popüler bir uygulama olarak ön plana çıkmaktadır.

İnsanlar farklı gerekçelerle YouTube'daki videoları izlemekte, hatta dil öğrenmek için YouTube'u kullanmaktadır. Yapılan çalışmalar (bk. Ayu, 2016; Çangal, 2020; Meinawati vd., 2020) da YouTube'un planlı ve amaçlı şekilde kullanıldığında dil öğretim süreçlerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada dil öğretiminde YouTube'un kullanımı konusu ele alınmış, yabancılara Türkçe öğretenlerin öğretim süreçlerinde YouTube'dan yararlanma ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın amacı

Araştırmada dil öğretiminde YouTube kullanımına yönelik tespitlerde bulunmak, yabancılara Türkçe öğretenlerin derslerde YouTube kullanımına yönelik deneyim ve bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde YouTube'dan yararlanılması hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Yabancılara Türkçe öğretenlerin derslerinde YouTube'u kullanma alışkanlıkları nasıldır?

3. Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımına yönelik öğretici görüşlerini ortaya koyan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması "Nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289).

Araştırma kapsamında yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerden veri toplandığı için 18.03.2021 tarihinde 27072 sayılı yazı ile "Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu"na başvurulmuş, araştırma kurul tarafından incelenerek 27.04.2021 tarihinde 7 numaralı toplantıda alınan 53 numaralı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de ve yurt dışında Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğreten 50 öğretici oluşturmaktadır. Katılımcılara ait kişisel veriler şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verileri

		N	**%**
Cinsiyet	Kadın	33	66
	Erkek	17	34
Yaş	21-25	8	16
	26-30	13	26
	31-35	19	38
	36-40	10	20
Eğitim Durumu	Lisans	10	20
	Yüksek Lisans	29	58
	Doktora	11	22
Tecrübe Durumu	1-4 yıl	26	52
	5-8 yıl	19	38
	9 yıl ve üzeri	5	10
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	25	50
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	15	30
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	4	8
	Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü	3	6

	İngilizce Öğretmenliği	1	2
	Fransızca Öğretmenliği	1	2
	Mütercim Tercümanlık Bölümü	1	2
YTÖ Sertifika Durumu	Evet	38	76
	Hayır	12	24
Görev Yapılan Kurum	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	15	30
	Yunus Emre Enstitüsü	15	30
	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER	5	10
	Gazi Üniversitesi TÖMER	5	10
	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	5	10
	İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER	5	10

Katılımcıların otuz üçü (%66) kadın, on yedisi (%34) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğreticiler 21-40 yaş aralığındadır. Öğreticilerin yüzde 16'sı 21-25 yaş, yüzde 26'sı 26-30 yaş, yüzde 38'i 31-35 yaş ve yüzde 20'si 36-40 yaş arasındadır. Öğreticilerin 10'u lisans, 29'u yüksek lisans ve 11'i doktora mezunudur. Öğreticilerin yüzde 52'si 1-4 yıl, yüzde 38'i 5-8 yıl ve yüzde 10'u 9 yıl ve üzeri yabancılara Türkçe öğretimi tecrübesine sahiptir.

Veriler incelendiğinde kadın öğreticilerin erkeklerden daha fazla olduğu, çalışma grubunda üniversitelerin lisans programlarından mezun olur olmaz göreve başlayanların (%16) da yer aldığı, bununla birlikte özellikle 31-35 yaş arası (%38) öğreticilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğreticilerin tecrübe durumları da yaşları ile benzer sonuçlar göstermekte, öğreticilerin tecrübeleri 1-8 yıl arasında yoğunlaşmaktadır. 9 yıl ve üzeri süredir yabancılara Türkçe öğretenler, katılımcıların yalnızca yüzde 10'unu oluşturmaktadır.

Katılımcıların mezun oldukları bölümler incelendiğinde öğreticilerin yüzde 50'sinin Türkçe öğretmenliği, yüzde 30'unun Türk dili ve edebiyatı bölümü, yüzde 8'inin Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve yüzde 6'sının çağdaş Türk lehçeleri bölümü mezunu olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği ve mütercim tercümanlık bölümlerinden ise 1'er öğretici araştırmaya katılmıştır.

Öğreticilere yabancılara Türkçe öğretimi sertifikalarının olup olmadığı sorulduğunda öğreticilerin yüzde 76'sı sertifikasının olduğunu, yüzde 24'ü ise sertifikasının olmadığını söylemiştir. Araştırmaya altı farklı kurumdan öğretici katılmıştır. Katılımcıların yüzde 30'u İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde ve yüzde 30'u Yunus Emre Enstitüsünde görev yapmaktadır. Ankara Yıldırım Beyazıt, Gazi, Gaziantep ve İstanbul Aydın Üniversitelerinden ise 5'e öğretici araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Öğreticilerden görüş toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlandıktan sonra Türkiye'de ve Türkiye dışında yabancılara Türkçe öğreten 5 uzmana sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgilerin belirlenmesi amacıyla sorulan sorular şu şekildedir:

- Cinsiyetiniz nedir?
- Kaç yaşındasınız?
- Eğitim durumunuz nedir?
- Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?
- Hangi bölümden mezun oldunuz?
- Yabancılara Türkçe öğretimi sertifikanız var mı?
- Hangi kurumda çalışıyorsunuz?

İkinci bölümde katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde YouTube'u kullanma alışkanlıklarının ve süreçte YouTube kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümdeki sorular şunlardır:

- YouTube'un yabancılar için Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- YouTube, gelecek yıllarda yabancı dil öğretimi alanını nasıl etkiler? Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz?
- YouTube'u ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
- YouTube'u en çok hangi teknolojik araçlar üzerinden kullanıyorsunuz?
- Türkçe öğretmek amacıyla YouTube'u kullanıyor musunuz?
- YouTube kullanılarak hangi beceri(ler) geliştirilebilir?
- YouTube, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirilmesinde nasıl kullanılabilir?
- Ders sürecinde en çok hangi durumlarda YouTube videolarından faydalanıyorsunuz?
- Düzenli olarak takip ettiğiniz yabancılara Türkçe öğretimi kanalları varsa isimlerini yazınız.
- Size göre Türkçe öğretirken YouTube kullanılmasının olumlu yönleri nelerdir?
- Size göre Türkçe öğretirken YouTube kullanılmasının olumsuz yönleri nelerdir?

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerlerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır" (Büyüköztürk vd., 2016, s.251).

Bulgular

1. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde YouTube'dan yararlanılması hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırma kapsamında katılımcılara YouTube'un yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılması hakkındaki düşünceleri sorulmuş, elde edilen veriler sekiz farklı kod altında toplanmıştır. Öğreticilerin derslerde YouTube'un kullanılması hakkındaki düşüncelerine ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 2. Öğreticilerin Derslerde YouTube'un Kullanılması Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
YouTube'un yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılması	Dil becerilerini geliştirme	12	24
	Fayda sağlama	10	20
	Öğrenmeyi destekleme	9	18
	Eğlenerek öğrenme imkânı sunma	7	14
	Öğrenilenleri pekiştirme	6	12
	Bilgiyi somut hâle getirme	3	6
	İnteraktif öğrenme sağlama	2	4
	Video ile öğrenme sağlama	1	2
	Toplam	**50**	**100**

Katılımcıların tamamı dil öğretim süreçlerinde YouTube kullanımı ile ilgili görüş bildirmiştir. Katılımcılardan 12'si (%24) YouTube'un dil becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Konuyla ilgili olarak **K21** YouTube'un dinleme, yazma ve konuşma becerisi ile dil bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesi için öğrenciler tarafından tercih edildiğini, **K26** hem görüntü hem de sesin birlikte verilmesi nedeniyle YouTube'un öğrenicilerin dinleme ve konuşma becerilerini desteklediğini ve **K36** platformun dinleme izleme becerisini geliştirmede başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Öğreticilerin 10'u (%20) YouTube'un öğrenme süreçlerine fayda sağladığını, 9'u (%18) öğrenmeyi desteklediğini, 7'si (%14) öğrenicilerin eğlenerek öğrenme imkânı bulduklarını ve 6'sı (%12) YouTube'un öğrenilenleri pekiştirdiğini düşünmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

> ***K2.*** *Türkçe öğretimini olumlu yönde destekleyen bir eğitim materyali olduğunu düşünüyorum.*
>
> ***K4.*** *Derse farklı bir hava katmak, kitapların dışına çıkıp eğlenceli etkinlikler yapmak amacı ile kullanılabilir. Elbette bu etkinliklerin planlanarak uygulanması süreç açısından önem teşkil eder.*
>
> ***K14.*** *Görsel işitsel bir materyal olarak motive edici ve destekleyicidir.*
>
> ***K17.*** *Verimli ve eğlenceli bir öğretim ortamı sağlar.*
>
> ***K19.*** *Öğrencilerin sıklıkla kullandığı bir uygulama YouTube. Her an elimizin altında telefonlar var. Türkçe öğretirken kullanılabilir. Öğrencileri eğlendirecek etkinlikler uygulanabilir.*
>
> ***K27.*** *Teknolojinin derslerde kullanılmasını faydalı buluyorum.*
>
> ***K31.*** *Özellikle A1 seviyesinde, videolarla yeni bir dili öğrenme noktasında platform motive edici oluyor.*
>
> ***K37.*** *Ders ve ders dışı etkinliklerde, öğrencilerin serbest zamanlarını verimli geçirmelerini sağlamada yardımcı oluyor.*
>
> ***K39.*** *Bence dinleme etkinlikleri için uygun bir platform. Aynı zamanda dersleri eğlenceli hâle getirip öğrencileri aktif kılıyor.*
>
> ***K50.*** *YouTube, görselliğin ve sesin aynı ortamda birleştirilebildiği muazzam büyüklükte bir ortam. Hem kolay ulaşılabilen hem ücretsiz hem de hızlı bir teknolojik saha. Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında hedeflenen hangi beceri ise onu geliştirmeye yönelik hazırbulunuşluklarına katkı sağladığı için derslerimde aktif olarak kullanıyorum.*

Bilgiyi somut hâle getirme (%6), interaktif öğrenmeyi sağlama (%4) ve videolar üzerinden öğrenmeye imkân sunma (%2) katılımcı görüşlerinden hareketle tespit edilen diğer kodlardır. **K48** YouTube'un görsel ve işitsel materyalleri bünyesinde barındırdığını, müziklere ve kliplerine kolayca erişim

sağlanabildiğini ve bunlar sayesinde ders kitaplarındaki soyut bazı kavramları somut hâle getirmenin mümkün olduğunu düşünmektedir.

K1 YouTube'un videoyla öğretim imkânı sağladığını, örneğin metinde Çanakkale'den bahsediliyorsa şehirle ilgili bilinmesi gerekenleri öğrenicilere izletebildiğini, bu sayede öğrenicilerin şehre gitmeden onun hakkında bilgi sahibi olduklarını, ödüllü kısa filmleri ve alana yönelik hazırlanan videoları da derslerde kullanmanın mümkün olduğunu ifade etmiştir.

K41 platformu kullanırken **s**eçici olmak ve ders içi etkinlikleri planlarken YouTube'dan yararlanmak gerektiğini düşündüğünü, her videonun derslerde kullanılamayacağını, kullanılacak videolarda alt yazı olmasının yararlı olacağını, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik videolar hazırlanmasının gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca platformun sadece dil bilgisi değil, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de önemli olduğunu düşünmektedir.

K43 dijital içeriklerin bir yöntem dâhilinde doğru bir şekilde kullanılması durumunda öğrenicilerin öğrenme yükünü %50 oranında azaltacağını düşünmekte, fakat mevcut yabancılara Türkçe öğretimi kanallarının yeterli içeriğe sahip olmadıklarını ifade etmektedir.

K5, K10 ve **K18** kodlu katılımcılar YouTube'un ücretli hâle gelmesi ve çok fazla reklam olmasının öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğini ve öğrenicilerin odaklanma sorunu yaşayabileceğini belirtmektedir.

Katılımcılara yöneltilen "YouTube gelecek yıllarda yabancı dil öğretimi alanını nasıl etkiler? Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz?" sorusuna katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Öğreticilerin cevapları incelendiğinde YouTube'un şimdi olduğu gibi gelecekte de öğrenme süreçlerine fayda sağlayacağı (K8, K20, K24, K33), bireysel öğrenmenin önem kazanacağı ve insanların ücretsiz olarak kendi kendilerine dil öğrenme imkânı bulacağı (K2, K4, K13, K16, K30), konu üzerinde çalışılarak Yabancılara Türkçe öğretimi amacı güden yeni kanalların açılmasının gerektiği ve bu sayede öğrenmenin sınıf dışına taşınarak kolaylaşacağı (K1, K3, K6, K21, K35, K37) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

K30 YouTube'dan dil öğreniminin ücretsiz ve etkili bir yol olduğunu, fakat yabancıların ana dilleri üzerinden Türkçe öğrenmelerinin öğretimi zaman zaman olumsuz etkileyebildiğini ifade etmektedir. **K26** Yabancı dil öğretiminin uzun yıllar sınıf ortamından bağımsız olarak düşünülemeyeceğini, temel seviye için sınıf ortamının daha etkili olduğunu, ileri düzey Türkçe eğitiminde veya akademik Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim vasıtası olarak YouTube kullanılabileceğini; **K48** YouTube'un gelecek yıllarda bir düşüş yaşayıp yerine alternatif bir platformun geçeceğini, son zamanlarda artan alakasız reklamların platformun tercih edilirliğini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

YouTube'un gelecek yıllarda yabancı dil öğretimi alanını nasıl etkileyeceğine dair diğer öğretici görüşleri ise şu şekildedir:

> ***K41.*** *Uzaktan eğitim çalışmalarında etkili olacağını düşünüyorum. Özellikle Arap öğrencilerin dil bilgisi çeviri yöntemiyle hazırlanmış programların etkisinde kaldığını gözlemlemekteyim. Alan uzmanları tarafından profesyonel bir ekiple hazırlanmış kanalların artacağını düşünüyorum. Hatta umuyorum. İnternetle çok geniş bir alana ulaşabiliyoruz ve artık uzaktan eğitimle dünyanın her yerine, pek çok kişiye ulaşabiliriz. YouTube son yıllarda uzaktan eğitim çalışmalarında hem ulusal sınavlara hem de uluslararası sınavlara hazırlanmada etkili bir şekilde kullanılıyor. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kanalların sayısı ve çeşitliliği incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan bir uzman olarak bu alanda çalışmaların artması gerektiğini düşünüyorum.*

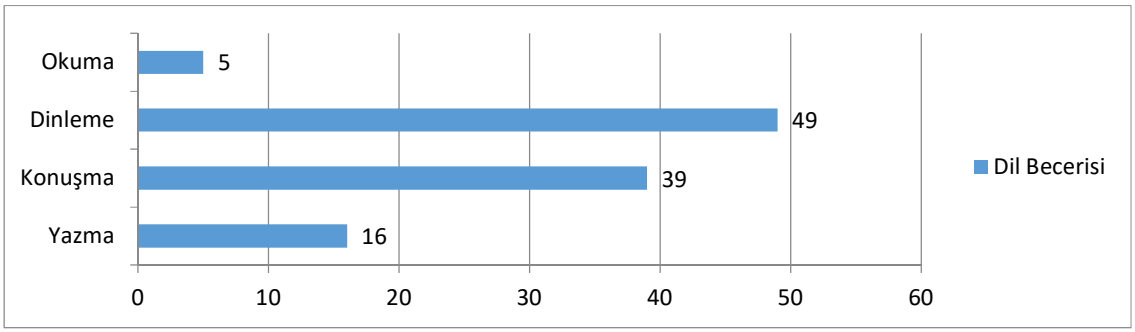
> ***K43.*** *Bence YouTube dil öğreniminde her türlü görsel ve işitsel materyali bünyesinde bulundurduğundan gün geçtikçe rağbet görecektir. Ancak hiç bir zaman başlı başına bir öğretim aracı olamayacaktır. Bu görüşümün büyük bir iddia olduğunun farkındayım ancak kontrolü zor bir mecra olması ve uzaktan eğitim yapılabilecek birçok programın olması YouTube'un dil öğretiminde yardımcı unsur olarak kalmasına neden olacaktır.*
>
> ***K47.*** *Gelecek yıllarda bu medyanın kullanımının artacağını düşünüyorum çünkü git gide genç nesil öğretmenler yetişiyor ve bu yetişen nesil neredeyse tamamen internetin etkisi altındadır. Öğretmenler genellikle kendileri bir şeyi nasıl öğrendiyse o şekilde öğretme eğilimindedir. Bu sebeple öğrenim hayatında YouTube'dan faydalanan veya YouTube'u sıklıkla kullanan bir öğretmen ya da öğretmen adayı bu medyayı derslerinde sıklıkla kullanmak isteyecektir. Bu durum da alana hem olumlu hem olumsuz yansıyacaktır. Çünkü sadece bir YouTube videosu izletmek, YouTube'u derslerde kullanmak demek değildir; aynı zamanda o videonun nasıl izletileceği, ne gibi sorular sorulabileceği ve nasıl bir ders işlenebileceğinin bilinmesi gerekir. Bu sebeple yeni nesil öğretmenlerin teknolojinin sınıfta kullanımı hakkında dersler görüp tecrübe edinmesi gerekir, bu da fakültelerdeki akademisyenlerin çağa ayak uydurma çabasıyla mümkün olabilir.*
>
> ***K50.*** *Dil öğretimi gün geçtikçe gelişmeye devam ediyor. Tahtanın, kalemin, sınıfın yerini alacağını düşünmüyorum ama dizi ve film izleyerek dil öğrenenler de yadsınamaz derecede fazla. Bu yüzden ders materyali olarak kullanımının dışında kendi kendine bir öğretim aracı bile olabilir. Oradan ders anlatanlar da var ama bütün öğrencileri tutmuyor, öğrenciler on dakika sonra sıkılıyor. Bu yüzden bireysel farklılıklar, ihtiyaçlar ve talepler de bu süreci şekillendirecektir.*

Bu bölümde son olarak öğreticilere eklemek istedikleri görüşlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya **K1** yakında insanların yabancı dil öğrenmesini gerektirmeyen teknolojik gelişmeler olacağı ve öğreticilerin işsiz kalacağı; K10 yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en temel unsurunun öğretmen olduğu, YouTube'un sıradanlaştığı, platform üzerinden bir ülkeye ve topluma özel Türkçe öğretimi yapılamayacağı, ülkelere göre kitaplar hazırlanması ve anlatım tarzı belirlenmesi gerektiği şeklinde cevap vermiştir. **K37** Yunus Emre Enstitü, YTB ve Maarif Vakfı gibi kurumların YouTube gibi dijital platformlara yönelik hazırlıklar yapması ve bu içeriklerin herkesin kullanımına açık olması gerektiğini düşünmektedir. **K43** ise her sosyal medya aracının elbette dil öğretimine elverişli hâle getirilebileceğini, bunun bir program dâhilinde ihtiyaçları karşılayacak şekilde sistemli şekilde yapılması gerektiğini düşünmektedir.

2. Yabancılara Türkçe öğretenlerin derslerinde YouTube'u kullanma alışkanlıkları nasıldır?

Araştırmaya katılan öğreticilerin tamamı günlük hayatlarında YouTube'u kullanmaktadır. Öğreticilere platformu kullanım sıklıkları sorulduğunda katılımcıların 23'ü (%46) genellikle, 21'i (%42) ara sıra, 4'ü (%8) her zaman ve 2'si (%4) nadiren YouTube'u kullandıklarını belirtmiştir. Öğreticiler YouTube'u en çok bilgisayarları (40 öğretici) üzerinden kullanmaktadır. Yine 26 öğretici YouTube'u akıllı telefon, 4 öğretici tablet ve 1 öğretici akıllı televizyon üzerinden kullandıklarını ifade etmiştir. Öğreticilere Türkçe öğretmek amacıyla YouTube'u kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda ise katılımcıların 38'i (%76) "evet", 12'si (%24) "hayır" cevabı vermiştir.

Katılımcılara "YouTube kullanılarak en çok hangi beceri(ler) geliştirilebilir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğreticilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:



Şekil 1. YouTube Kullanılarak Geliştirebilecek Dil Becerileri

Öğreticilerin 49'u (%98) dinleme ve 39'u (%78) konuşma becerisinin YouTube aracılığı ile geliştirilebileceğini düşünmektedir. Derslerde YouTube'dan yararlanmanın yazmayı geliştireceğini düşünen öğretici sayısı 16 (%32), okumayı geliştireceğini düşünen ise 5'tir (%10).

Araştırmada katılımcılara YouTube'un dil becerilerini geliştirmede nasıl kullanılabileceği de sorulmuştur. Öğreticiler genellikle YouTube'un öğrenicilere anlamlı bir girdi sağladığını, bu girdiden hareketle de öğrenicilerin üretici becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesinin mümkün hâle geldiğini belirtmektedir (K2, K3, K13, K17, K23, K27, K32, K36).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde görsel okumadan ya da alt yazılı video içeriklerden yararlanılabileceği, dinlenilen şarkıların sözleri öğrenicilere verilerek sözlerin okunmasının istenilebileceği ve video içeriklerden hareketle hazırlanan metinlerin sınıfta okutulabileceği ifade edilmektedir (K1, K28, K29, K40, K47, K50).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili çok sayıda öğretici görüş bildirmiştir. Öğreticiler özellikle derslerde karaoke etkinliklerinin düzenlenebileceğini, video içeriklere etkinlik kâğıtları hazırlayıp içeriğin dinleme materyali olarak kullanılabileceğini, radyo tiyatrolarından ve şarkılardan derslerde yararlanılabileceğini, şarkı sözlerinde boşlukların olduğu etkinlik kâğıtları ile öğrenicilerin eksik bölümleri tamamlamalarının istenebileceğini düşünmektedir (K1, K12, K20, K21, K36, K38, K48, K50).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için YouTube'da izletilecek video içerikler üzerinden dersin hedeflerine uygun konuşma derslerinin yapılabileceği, öğrenicilere kısa filmler ve videolar izletilerek içerik hakkında öğrenicilerin konuşmalarının sağlanabileceği ve sinema saatleri düzenlenerek öğrenicilerin hem rahatlaması sağlanırken hem de filmi yorumlamalarının istenebileceği öğreticiler tarafından dile getirilmiştir (K12, K21, K30, K31, K41, K45).

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla öğrenicilere bir video ya da kısa film izletilip akabinde öğrencilerin bu konu hakkında düşüncelerini kaleme almaları veya öğrenicilerin dinledikleri şarkıların önemli kısımlarını yazmaları (K28) istenebilir. Video içerikler kullanılarak not alarak yazma (K12) ve güdümlü yazma (21) çalışmalarının yapılması, öykü ya da şiir dinletilerek devamının öğrenciler tarafından yazılması (K20), izletilen içeriğin öğrenicilerde uyandırdığı hislerin yazılması (K36), video içeriklerle dikte çalışmalarının yapılması (K31) mümkündür.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde YouTube'dan nasıl yararlanılabileceğine ilişkin diğer öğretici görüşleri ise şu şekildedir:

K1. *Videoyu durdurarak soru sorma tekniği ile hem dinleme hem konuşma becerisi geliştirilebilir. Zaten görsel-işitsel materyal olduğu için dinleme becerisi her hâlükârda gelişecektir. Yazma için de sosyal mesaj içeren anlamlı bir video ya da kısa film izletilip akabinde öğrencilerin bu konu hakkında düşüncelerini yazmaları istenebilir. Yine öğretici hedefine göre kendi hazırladığı videoyu da platforma yükleyip çeşitli etkinlikler hazırlayabilir.*

K4. *Konu ile ilgili kısa videolar, seviyelere göre belirlenecek olan programlar, röportajlar, komik videolar, otantik metinler dinlettirip konuşturma, izlettirip yazdırma şeklinde YouTube'dan yararlanılabilir.*

K26. *YouTube yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere en faydalı olacağı beceri konuşma becerisidir. YouTube yayıncılarının çeşitli videolarını izlerken günlük konuşma dilini öğrenebilir. YouTube'un alt yazı veya çeviri özelliğini kullanarak başka bir araca ihtiyacı olmadan dinleme ve konuşma becerisini geliştirebilir.*

K31. *Özellikle başlangıç seviyelerinde öğrencilerin yeni bir dille tanışıp ses ve telaffuz çalışmalarını sıklıkla yapabilmesi noktasında yardımcı olur. Çeşitli zamanların öğrenimi ve kullanımı noktasında özellikle hikâye ve şarkılardan faydalanılabilir. Sinema saatleri düzenlenerek öğrencilerin hem rahatlaması hem de dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Öğrenci örnek bir metni dikte yöntemiyle YouTube üzerinden dinleyip yazma etkinliğini uygulayabilir. Sürecin sonunda da metni kontrol etme imkânı bulabilir.*

K41. *Dersteki konularla ilgili yazma ve konuşma etkinlikleri için animasyon veya kısa filmler izletilerek beyin fırtınası yapılır ve sonrasında öğrenciler kendi yazma ve konuşma çalışmalarını planlayabilirler. Kültür aktarımı açısından uygun videolarla kültürümüze ait değerler aktarılabilir. Türk büyükleri ile ilgili TRT Okul kanalından videolar izletilebilir.*

K50. *Okuma becerisi için derse hazırlık noktasında ders metni ile ilgili video içeriklerden yararlanılır. Örneğin festivallerle ilgili bir video izlettikten sonra soru-cevaplar etkinliği düzenlenir ve ardından okuma metnine geçilir. Bu öğrencide konuyu kavrama ve kelimeleri anlamlandırmaya yardımcı olur. Dinleme becerisi için genellikle bir şarkı metninin öğrencilere dağıtılıp kâğıttaki boşlukları dinlediklerine göre yazmaları istenebilir. Bir film, kısa film, video izlenirken durdurulup çeşitli sorular sorularak dinleme anlama takip edilebilir. Konuşma becerisi için öğrenici izlenilenler hakkında konuşturulabilir. Yahut öğretici tarafından seçilen bir video öğrencilere izlettirilerek öğrencilerce seslendirilmesi istenebilir. Tekerleme örnekleri, şarkı örnekleri dinlettirilip telaffuz çalışmaları yapılabilir. Yazma becerisi için kültürel farklılıklar, kültür tanıtımı noktasında ön bilgi hazırladıktan sonra seçilen videolar izlenir ve o konu ile ilgili öğrencilere yazı yazdırılabilir.*

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer husus öğreticilerin YouTube'u derslerinde hangi durumlarda kullanmayı tercih ettikleridir. Bu kapsamda öğreticilere "Ders sürecinde en çok hangi durumlarda YouTube videolarından faydalanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğreticilerin verdikleri cevaplar 6 farklı kod altında toplanmıştır. Öğreticilerin derslerde YouTube kullandıkları durumlara ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 3. Öğreticilerin Derslerde YouTube Kullandıkları Durumlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğreticilerin derslerinde YouTube'u Kullandıkları Durumlar	Dinleme etkinlikleri yaptırma	11	22
	Dil bilgisi yapılarını pekiştirme	10	20
	Konuşma etkinlikleri yaptırma	9	18
	Yazma etkinlikleri yaptırma	9	18
	Kültürel değerleri tanıtma	8	16
	Öğrenicilerin dikkatlerini toplama	3	6
	Toplam	**50**	**100**

Öğreticiler YouTube'u dinleme etkinliklerini yaptırma (%22), dil bilgisi yapılarını pekiştirme (%20), konuşma etkinliklerini yaptırma (%18), yazma etkinliklerini yaptırma (%18), kültürel değerleri tanıtma

(%16) ve öğrenicilerin dikkatlerini toplama (%6) amacıyla derslerde kullandıklarını belirtmektedir. Öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> ***K1.*** *Genellikle kültürel bir ögeyi ya da bir yeri tanıtırken YouTube'u kullanıyorum. Öğrenicilerle karaoke oyunları oynuyoruz. Bazen de yazınsal türlerin film ya da çizgi filmlerini izletiyorum. Bunun dışında dil bilgisi yapısına uygun bir film bulursam izletiyorum. Ayrıca konuşma kulüplerinde de sıkça YouTube'dan yararlanıyorum.*
>
> ***K3.*** *Dinleme becerisinin gelişmesi veya gramer konularının daha akılda kalıcı olması için faydalanıyoruz.*
>
> ***K4.*** *Özellikle konuşma ve yazma becerisinin gelişimine yönelik işlenen konu ile ilgili farklı ve eğlenceli videolar buluyorum, derslerinde kullanıyorum. Sınıfın büyük çoğunluğu bu etkinliklerden memnun kalıyor.*
>
> ***K9.*** *Türkoloji alan dersleri ve yabancılara Türkçe öğretim setleri içerisinde tarih, coğrafya ve özellikle Türk kültürünü içeren kısımlar ile ilgili Türkçe belgesellerden, dil bilgisi konularının pekiştirilmesini sağlayan şarkılardan, becerilerinin gelişmesi için belirlenen filmlerden faydalanmaktayım.*
>
> ***K12.*** *Konuşma, yazma etkinliklerinde ve kültür ile ilgili konuların anlatımında kullanıyorum.*
>
> ***K13.*** *Karşıtlık ve koşutluk bildiren gramer yapılarında kullanıyorum.*
>
> ***K19.*** *Şarkı ve şiir dinletiyorum. Film izletiyorum. Sonra üzerine konuşuyoruz ya da yazıyoruz. Bir şarkıda geçen yeni öğrendiğimiz ekleri soruyorum.*
>
> ***K23.*** *Konuyla alakalı video izleteceğim zaman ya da konuşma becerisini geliştirmek için YouTube'u kullanıyorum.*
>
> ***K28.*** *Hemen hemen her gramere uygun bir şarkı var. Gramerden sonra şarkıyı dinletiyorum. Kısa masallar ya da hikâyeler izletiyorum. Türk kültürüyle ilgili bilgi vermek amacıyla izletiyorum. Yemek tarifleri veya belgeseller izletiyorum.*
>
> ***K33.*** *Dinleme metinlerini YouTube'dan açıyorum. Sessiz bir animasyon izlettirip süreci yazmalarını istiyorum. Masallar dinlettirip soru hazırlamalarını istiyorum.*
>
> ***K41.*** *Ders anında değil fakat ders planı hazırlarken belirlediğim videoları dinleme etkinlikleri hazırlamada, konuşma ve yazma çalışmalarına hazırlık aşamasında kullanıyorum.*
>
> ***K42.*** *Genellikle bir yere, bir kültüre ait göstermemiz gereken özel bir şey varsa faydalanıyorum.*
>
> ***K43.*** *Dinleme/izleme ve konuşma becerisine yönelik çalışmalarda YouTube'u kullanmaktayım. Sessiz filmler konuşma becerisine yönelik etkinliklerde; şarkı, film, dizi, biyografi gibi türler ise dinleme ve yazma etkinliklerinde sıklıkla başvurduğum türlerdir. Ayrıca TRT arşivine ait videolarda insanlar İstanbul Türkçesi ile konuştuğundan bunlar üzerinden öğrettiğimiz dilin pekiştirilmesi daha da kolay olmaktadır.*

Katılımcılara bu bölümde son olarak takip ettikleri yabancılara Türkçe öğretimi kanalları olup olmadığı sorulmuştur. Öğreticilerin takip ettikleri kanallara ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 4. Öğreticilerin Takip Ettikleri Türkçe Öğretimi Kanallarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğreticiler tarafından takip edilen Türkçe öğretimi kanalları	Yok	20	40
	Hep Türkçe	12	24
	Önder Çangal	4	8
	3 Dakikada Türkçe	4	8
	Yunus Emre Enstitüsü	3	6
	Açıköğretim Sistemi – Anadolu Üniversitesi	3	6
	Türkçe öğreniyorum	2	4

	So Turkish	1	2
	Gürkan Bilgisu	1	2
	Toplam	**50**	**100**

Katılımcıların 20'si özellikle takip ettikleri YouTube kanallarının olmadığını ifade etmiştir. Bunun dışında öğreticilerden 12'si "Hep Türkçe", 4'ü "Önder Çangal", 4'ü "3 Dakikada Türkçe", 3'ü "Yunus Emre Enstitüsü" ve 3'ü "Açıköğretim Sistemi – Anadolu Üniversitesi" kanallarını takip etmektedir. "Gürkan Bilgisu" ve "So Turkish" kanalları ise 1'er öğretici tarafından takip edilmektedir.

3. Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. YouTube'un dil öğretim süreçlerinde kullanımının olumlu yönlerine ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde YouTube Kullanımının Olumlu Yönlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	**Kodlar**	**f**	**%**
Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumlu yönleri	Dil becerilerini geliştirme	11	22
	Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme	8	16
	Otantik içerik sunma	6	12
	Odaklanmayı artırma	5	10
	Bilgiye kolay ulaşma	4	8
	Öğrenme motivasyonunu artırma	4	8
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	3	6
	Söz varlığını zenginleştirme	3	6
	Doğal dil kullanımını gösterme	2	4
	Hedef dile maruz bırakma	2	4
	Kültürel etkileşim sağlama	2	4
	Toplam	**50**	**100**

Öğreticilerin yüzde 22'si YouTube'un dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, yüzde 16'sı öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini, yüzde 12'si öğrenicilere otantik içerikler sunduğunu ve yüzde 10'u odaklanmayı artırdığını düşünmektedir. İlk dört kod ile ilgili öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> ***K1.*** *Öğrencilerin sezerek ve eğlenerek öğrenmesine yardımcı oluyor. Özellikle çocuk gruplarında daha sık kullanabiliyoruz.*
>
> ***K2.*** *Farklı kişilerin konuşmasını barındıran videolar sayesinde YouTube'un dinleme, konuşma becerilerini ve söz varlığını geliştirdiğini düşünüyorum.*
>
> ***K5.*** *Öğrenci farklı otantik söylemlerle karşılaşır. Böylece dinleme/izleme becerisi gelişir. Ayrıca izlenen videonun ardından yapılan konuşma ve yazma çalışmaları da çok faydalı olur.*
>
> ***K6.*** *Öğrenciyi rutin kitap bağımlılığından kurtarıyor, daha keyifli ve faydalı zaman geçirdiğimizi düşünüyorum.*

> ***K9.*** *Bulundukları ülkede Türkçeyi günlük hayatta pratik yaparak geliştirme imkânı olmayanlar için internetin dört beceriye yönelik, YouTube'un özellikle dinleme ve konuşmaya yönelik olumlu etkisi olduğunu düşünmekteyim.*
>
> ***K20.*** *Birden fazla beceriyi geliştirecek etkinlikler yapılabilir. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilir.*
>
> ***K21.*** *Öğrencileri pek çok konuda farklı düşüncelere itebilecek materyaller bulunmaktadır. Sözgelimi, konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından kısa filmler izletilebilmekte ve bunların öğrenciler tarafından yorumlanabilmesi sağlanmaktadır.*
>
> ***K23.*** *Dinleme ve konuşma becerisini geliştirici, eğlenceli videolarla öğrencilerin derse katılımını arttırıcı özellikleri bulunmaktadır*
>
> ***K28.*** *Öğrenciler Türkçe şarkı ve film önerisi istiyorlar. Bu noktada kur seviyesine uygun şarkılar ve filmler izletilmesi onların dikkatini çekiyor ve derse ilgileri artıyor.*
>
> ***K33.*** *Dinleme becerisi için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda öğrencilere şarkı ve masal öğretiminde kullanıyorum. Nasreddin hoca fıkralarını ve Hacivat-Karagöz oyunlarını izleterek kültür aktarımı yapıyoruz.*
>
> ***K40.*** *Öğretmenin derse olan ilgiyi artırmasını sağlıyor. Öğrenci açısından eğlenerek öğrenmeyi aktifleştiriyor.*

YouTube'un bilgiye kolaylıkla ulaşılmasını sağladığını ve öğrenme motivasyonunu artırdığını düşünen 4'er katılımcı, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenicinin söz varlığını zenginleştirdiğini düşünen 3'er katılımcı bulunmaktadır. Söz konusu kodlara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> ***K11.*** *Derse zenginlik katıyor, özgün malzeme sağlıyor ve motivasyonu artırıyor.*
>
> ***K17.*** *Erişilmek istenilen şarkı, film, kısa film gibi öğretim materyali olarak kullanılabilecek dokümanlara kolayca ulaşılmasını sağlamaktadır.*
>
> ***K27.*** *Öğrencilerin derse ilgisini artırıyor. Derse güdülenmeyi sağlıyor.*
>
> ***K36.*** *Sözcük öğretiminde, konuşma becerisi kazandırmada ve kültür aktarımı konusunda faydalı olduğunu düşünüyorum.*

YouTube içerikleri sayesinde öğrenicilere doğal dil kullanımını gösterme, onları hedef dile maruz bırakma ve kültürel etkileşim sağlama kodlarına ilişkin 2'şer öğretici görüş bildirmiştir.

K12 YouTube'da gerçek dünyadan kesitlere ulaşmanın mümkün olduğunu, bu sayede Türkçenin doğal kullanımının öğrenicilere gösterilebileceğini; **K43** öğrenicinin görsel ögelerle dili bağlamında gördüğünü, daha hızlı ilerleme kaydettiğini, başlangıç düzeyindeki öğrenicilerde videoyu yavaşlatma seçeneği sayesinde öğrenicilerin telaffuzlarının geliştiğini ve hedef kitleyi Z kuşağının oluşturduğu düşünüldüğünde YouTube'un vazgeçilemeyecek bir öğretim aracı olduğunu belirtmiştir.

K37 YouTube'un öğrencileri serbest zamanlarında hedef dille meşgul etmesi nedeniyle yararlı olduğunu, **K24** ise kültürel etkileşimi sağlamada YouTube'dan yararlandığını belirtmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumlu yönleri ile ilgili **K50** kodlu öğreticinin görüşü ise şu şekildedir:

> *Dil öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri farklı ülkelerden gelen öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olmasıdır. Onları ortak bir düzeye getirebilmek için derse hazırlık sürecini genişleterek işlerim. Böylece bir konu hakkında vermek istediğim kelime, kalıp ifade ve yapı hakkında bilgiyi somutlaştıracak bir materyali YouTube'da bulursam mutlaka kullanırım. Bu sayede uzun uzun anlatacağım bir konuyu daha somut, daha hızlı, görsellerle veya sesle destekleyerek vermiş olurum. Bu da bana öğrencilerin eşit düzeye gelmesinde büyük bir zaman tasarrufu sağlar.*

Katılımcılara yöneltilen "Size göre Türkçe öğretirken YouTube kullanılmasının olumsuz yönleri nelerdir?" sorusuna 10 öğretici "Dil öğretim süreçlerinde YouTube'dan yararlanmanın herhangi bir olumsuz yönü yoktur." şeklinde cevap vermiştir. Geri kalan 40 katılımcının soruya verdikleri cevaplardan elde edilen veriler 7 farklı kod altında toplanmıştır.

YouTube'un yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanımının olumsuz yönlerine ilişkin frekans ve yüzdeler ise şu şekildedir:

Tablo 6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde YouTube Kullanımının Olumsuz Yönlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının olumsuz yönleri	Yanlış öğrenmelere neden olma	11	22
	Olumsuz yönü yok	10	20
	Öğrenicilerin dikkatini dağıtma	9	18
	Reklam ve uygunsuz içerikleri gösterme	7	14
	Ön hazırlık gerektirmesi	6	12
	Zaman kaybına neden olma	4	8
	Düzeye uygun video seçiminin zor olması	2	4
	Öğreticiye soru sorulamaması	1	2
	Toplam	**50**	**100**

Katılımcılara göre yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde YouTube kullanımının en olumsuz yönü platformun yanlış öğrenmelere neden olmasıdır (%22). Koda ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> ***K21.*** *Çocukların kültürel, ahlaki ve dil gelişimini dikkate alacak şekilde yeterince denetlenmediğinden ve kontrol altına alınamayan bir sosyal ağ olduğu için öğrencilerin Türk dili ve kültürü alanında yanlış fikirler edinmesine imkân sağlayabilecek bir yer.*
>
> ***K26.*** *YouTube'un herkese açık olması dolayısıyla öğrencilerin hangi kanalda ne öğrenebileceği önceden bilinememektedir. İşin ehli olmayanların da bu sürece dâhil olduğu göz önüne alınırsa kanal seçiminde öğrencilerin iyi yönlendirilmesi gerekmektedir. Çeşitli yayıncıların YouTube'da ölçünlü dilde konuşmadığı platformda video izleyen herkes tarafından bilinmektedir. Bu yüzden YouTube'da yayınlanan her materyal yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde bize fayda sağlamamaktadır.*
>
> ***K31.*** *Öğrencilerin YouTube'daki hatalı Türkçe ders anlatım videolarına ulaşıp eksik ve hatalı öğrenme gerçekleştirmeleri.*
>
> ***K37.*** *Muhakkak yönlendirme yapılmalı, yoksa argo, küfür vb. standart dilin dışında olumsuzlarla birlikte Türk kültürünün de yanlış tanınmasına sebep olabiliyor.*
>
> ***K49.*** *Bazı içeriklerin olumsuzluklarıyla karşı karşıya kalınıyor. Bazen yanlış anlaşılmalara sebep olabiliyor.*

Katılımcıların yüzde 18'i YouTube'un öğrenicilerin dikkatlerini dağıttığını, yüzde 14'ü kullanım sırasında reklam ve uygunsuz içeriklerle karşılaşıldığını, yüzde 12'si derste YouTube'dan yararlanmak için ön hazırlık yapmak gerektiğini, yüzde 8'i uygulamanın zaman kaybına neden olduğunu, yüzde 4'ü düzeye uygun video seçiminin kolay olmadığını ve yüzde 2'si öğrenicinin soru sorabileceği bir muhatap bulamadığını belirtmiştir.

K3 YouTube'un fazla izlendiğinde öğrenicilerin dikkatlerini dağıttığını ifade etmiştir. **K4** YouTube üzerinden gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenciler tarafından ders dışı etkinlik olarak algılanıp ciddiye alınmayacağını, bu durumun onların dikkatlerini dağıtacağını düşünmektedir. **K30** ise video sırasında öğrenicilerin dağıldığını ve derse odaklanma problemleri yaşadıklarını aktarmıştır.

K1 YouTube'u kullanırken sürekli olarak reklamlarla karşılaştığını, **K5** uygulamayı kullanırken hazırlıksız yakalanılması durumunda uygunsuz içerik ve reklamların öğrenicileri rahatsız edeceğini, **K18** uygulamanın reklamsız sürümünün ücretli olduğunu ve bu nedenle sürekli olarak derste reklamların çıktığını, **K48** alakasız reklamların konu bütünlüğünü bozabildiğini ifade etmektedir.

K28 uygun içerikler seçildiğinde uygulamanın zararı olmayacağını, fakat öğretim elemanının dersten önce içerikleri izlemesi ve daha sonra derste kullanması gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak **K50** derse uygun içerik bulmanın çok zor olduğunu, öğrenicilere uygun videoları bulmak için zaman ve emek harcadığını, dolayısıyla YouTube'dan yararlanmak isteyenlerin dersten önce hazırlık yapması ve dersi bu doğrultuda yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir.

YouTube kullanımında aşırıya kaçıldığında öğreniciler dersi kaynatabilmekte (K22), öğreniciler videoları kendi cep telefonlarından izlediklerinde başka videolara geçerek zaman kaybedebilmektedir (K23). **K19** da konuyla ilgili olarak öğrencilerin uygulamada farklı videolara dalmalarının zaman kaybına neden olacağını, etkinliği ciddiye almamaları durumunda başarısız olacaklarını, öğrenicilerin derslerde sürekli olarak YouTube'dan video izlemek istediklerinde dersin akışının bozulacağını düşünmektedir.

Sonuç

Geleneksel dil öğretim yöntemleri günümüzde çok fazla kullanılmamakta, hazırlanan dil öğretim programları modern dil öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrenicinin öğrenmenin merkezine alınmasını önermektedir. Bu süreçte öğrenicilerin motivasyonlarını yüksek tutmak, eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kalıcı kılmak gerekmektedir. Bu bağlamda derslerde teknolojik araçlardan, internetten ve sosyal medyadan yararlanmak öğreticinin işini kolaylaştıracaktır.

Günümüzde insanlar zamanlarının önemli bir kısmını çeşitli internet sitelerinde geçirmekte, sosyal medya araçları üzerinden etkileşim kurma imkânı bulmaktadır. Sosyal medyadaki doğal etkileşim ortamları ve otantik içerikler, sosyal medyayı dil öğretim süreçlerinde kullanılacak önemli bir araç hâline getirmektedir. Nitekim sosyal medya araçlarının dil öğretim süreçlerinde kullanılması ile ilgili çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (bk. Alhamami, 2013; Al-Ali, 2014; Balçıkanlı, 2009; Berk, 2009; Fachriyah vd., 2020; Kbooha & Elyas, 2018; Kim & Kim, 2021; Pujiati vd., 2019; Renaldi, 2017; Shariff & Shah, 2019). Yapılan çalışmalar sosyal medyanın dil öğretiminde kullanıldığında öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ders dışı süreçlerde de öğrenicilerin hedef dile maruz kalmasını sağladığını, hedef dil konuşucuları ile öğrenicilerin iletişim kurma ve pratik yapma imkânı bulduklarını ortaya koymaktadır. YouTube'un yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik öğretici görüşlerine dayanan bu araştırmadan elde edilen veriler de önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğreticiler; YouTube'un dil becerilerini geliştirdiğini, soyut yapıtları somutlaştırdığını, öğrenilenleri pekiştirdiğini, öğrenicilerin eğlenerek öğrenme imkânı bulduğunu ve bu yönüyle öğrenmeyi desteklediği için sürece fayda sağladığını düşünmektedir. Aynı öğreticiler gelecekte

bireysel öğrenme sistemlerinin geliştirileceğini ve dil öğretiminde YouTube kullanımının artacağını ifade etmekte, öğrenmeyi sınıf dışına taşıma imkânı veren YouTube kanallarının sayısının artması gerektiğini belirtmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi olarak da adlandırılan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın geliştirilmesi temel amaçtır. Bu bağlamda öğreticilere derslerde YouTube'u kullanarak öğrenicilerin hangi becerilerinin geliştirilebileceği sorulduğunda özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde YouTube'un çok faydalı olduğu, yazma ve okuma becerisinin geliştirilmesinde ise uygulamadan daha az yararlanılabileceği ifade edilmiştir.

Öğreticiler derslerde konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri yaptırırken YouTube'u kullanmakta, video içerikleri kullanarak hem anlatılan dil bilgisi yapılarını pekiştirme hem de Türk kültürüne ait unsurları öğrenicilere tanıtma imkânı bulmaktadır. Dikkati dağılan öğrenicilerin derse odaklanmalarının sağlanmasında da YouTube etkili bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Öğreticiler yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılmak üzere içerik hazırlayan "Hep Türkçe, Önder Çangal, 3 Dakikada Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ve Türkçe öğreniyorum" kanallarını takip etmektedir.

Dil öğretiminde YouTube kullanımının hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. YouTube'u derslerde kullanmanın olumlu yönleri şu şekildedir:

1. YouTube dil becerilerini geliştirir,
2. Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirir,
3. Otantik içerikler sunar,
4. Odaklanmayı ve motivasyonu artırır,
5. Bilgiye kolay ulaşma imkânı verir,
6. Söz varlığını zenginleştirir,
7. Doğal dil kullanımlarını gösterir,
8. Kültürel etkileşim sağlar,
9. Öğreniciyi hedef dile maruz bırakır.

Duisembekova (2014, s. 78-79) çocuklara İngilizce öğretirken YouTube kullanıldığında çocukların başarı duygusunu tatma imkânı bulduklarını, şarkıların motivasyonlarını yükselttiğini, doğru telaffuz kazandırmada ve tonlama alıştırmaları yapmada YouTube'un etkili olduğunu belirtmiştir. Bastos ve Ramos'a (2009, s. 2089) göre YouTube'daki videolarla zenginleştirilmiş derslerde öğreniciler sürece katılmaya daha istekli olmakta, dil sorunlarıyla uğraşanlar özgüvenlerini geri kazanmakta ve YouTube öğrenicileri derslere katılmaya teşvik etmektedir. Video içerikler kelimelerin özümsenmesini kolaylaştırmakta, öğrenicilerde farklı bakış açılarının geliştirilmesine destek olmaktadır. Catapano'ya (2016) göre de YouTube öğreticilerin kendilerini geliştirebilecekleri önemli bir yerdir. Ayrıca internete

erişimin olduğu her yerde öğreniciler videoları izleyebilir, faydalı buldukları videoları arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşabilirler.

Olumlu yönleri daha fazla olmakla birlikte YouTube'un dil öğretiminde kullanımının bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Öğreticilere göre YouTube yanlış öğrenmeye neden olabilmekte, kontrol edilmediği durumlarda öğrenicilerin dikkatini dağıtmakta ve bu nedenle zaman kaybına neden olmaktadır. Düzeye uygun içeriklerin seçilmesi ve ön hazırlık gerektirmesi YouTube kullanımında öğreticilerin karşılaştıkları zorluklar olarak dikkat çekerken öğreticiye soru sorulamaması, süreçte reklam ve konuyla ilgisiz içeriklerle karşılaşılması öğrenicilerin karşılaştıkları sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Voices (2020) da YouTube'daki tüm videolarda doğru bilgi bulunmadığını, bazı içeriklerin tüm yaş gruplarına uygun olmadığını, internete erişim sorunlarının YouTube'u kullanmaya engel olabileceğini ve uygulamada çok fazla reklamla karşılaşıldığını ifade etmektedir.

Çalışma sonuçları yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımının öğrenme süreçlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu da öğreticilerin derslerinde YouTube, Instagram ve WhatsApp gibi araçlardan yararlanmasının bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçlarından ve benzer çalışmalardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde YouTube kullanımı ile ilgili hazırlanan öneriler şu şekildedir:

1. Öğreticiler gerek ders içi gerekse ders dışı süreçlerde YouTube'daki otantik içeriklerden yararlanmalıdır.

2. Kullanılacak olan içerikler önceden tespit edilmeli, öğrenme amaçlarına veya hedef kitlenin hassasiyetlerine uygun olmayan videolar derslerde kullanılmamalıdır.

3. Öğreticiler derslerinde özellikle dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesinde YouTube'daki şarkıları kullanmalı, şarkıların ezgili olma özelliği sayesinde dinleme becerisinin geliştirilmesi de sağlanmalıdır.

4. Türk kültürünü yansıtan videolar ve kanallar tespit edilerek öğrenicilerle paylaşılmalıdır.

5. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili içerik üreten kanallar tespit edilerek öğrenicilerin bu kanalları takip etmeleri tavsiye edilmelidir.

6. YouTube'daki videolar aracılığıyla öğrenicilere anlamlı girdi sağlanmalı, öğreniciler izledikleri/dinledikleri videolardan hareketle konuşma veya yazma çalışmaları yapmalıdır.

7. Öğrenicilere YouTube'u dil öğrenimi amacıyla kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Al-Ali, S. (2014). Embracing the selfie craze: Exploring the possible use of Instagram as a language mLearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology, 2*(2), 1-16.

Alhamami, M. (2013) Observation of YouTube language learning videos. *Teaching English with Technology*, *13*(3), 3-17.

Ayu, L. P. (2016). YouTube videos in Teaching listening: The benefits in experts' views. *Research in English and Education (READ), 1*(2), 152-160.

Balçıkanlı, C. (2009). Long Live, YouTube: L2 Stories about YouTube in Language Learning. A. Shafaei & M. Nejati (Ed.), In *Annals of Language and Learning Proceedings of the 2009 International Online Language Conference,* (pp. 91-96). USA: Universal.

Bastos, A. & Ramos, A. (2009). YouTube for learning English as a foreign language: Critical thinking, communicative skills. In *EDULEARN09 Proceedings,* (pp. 2087-2092). Barcelona: IATED.

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *5*(1),1-21.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (22. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Catapano, J. (2016). *Technology in the classroom: Using YouTube.* Web: http://teachhub.blogspot.com/2016/09/technology-in-classroom-using-youtube.html [Erişim Tarihi: 23.09.2021]

Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Duisembekova, Z. (2014). *The use of English songs on YouTube to teach vocabulary to young learners.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Fachriyah, E., Badriyah, R. D. M. & Perwitasari, E. (2020). Using YouTube to evaluate and practice English skills: A case study of blended learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 410,* 26-29.

Kbooha, R. & Elyas, T. (2018). The effects of YouTube in multimedia instruction for vocabulary Learning: Perceptions of EFL students and teachers. English Language Teaching, 11(2), 72-81.

Kim, S. & Kim, H. C. (2021) The Benefits of YouTube in Learning English as a Second Language: A Qualitative Investigation of Korean Freshman Students' Experiences and Perspectives in the U.S. *Sustainability, 13*(13), 1-16.

Meinawati, E., Rahmah, N. A., Harmoko, D. D. & Dewi, N. (2020). Increasing English speaking skills through YouTube. *POLYGLOT: Jurnal Ilmiah, 16*(1), 1-13.

Renaldi, S. (2017). *Using Instagram to improve students' ability and interest in writing descriptive paragraphes.* [Bachelor's thesis]. Muhammadiyah University of Makassar.

Pujiati, H., Zahra & Tamela, E. (2019). The use of instagram to increase students' motivation and students' competence in learning English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 335,* 651-656.

Shariff, S. B. M. & Shah, P. M. (2019). Pupils perception of using YouTube and autonomous learning. *Creative Education, 10,* 3509-3520.

Voices, B. (2020). *Edutainment: Advantages and disadvantages of learning on YouTube.* Web: https://swaay.com/edutainment-advantages-and-disadvantages-of-learning-on-youtube [Erişim Tarihi: 18.09.2021]

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Seçkin.

5- Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki özel adların kültürel unsur olarak incelenmesi

Şeyda YEŞİLYURT[1]

APA: Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki özel adların kültürel unsur olarak incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 81-117. DOI: 10.29000/rumelide.1011438.

Öz

Ad bilim (onomastik), özel adları inceleyen bir bilim dalıdır. Özel adlar ve adlandırmalar, toplum hafızasından beslenir. Milletlerin, dillerin, dinlerin, insanların, hayvanların, gök bilimsel kavramların, coğrafî mekânların, mimarî mekânların, bayramların, kurum ve kuruluşların, eser ve kahramanların adları gibi bir toplumun hafızasından beslenen adlandırmaların kültürel ve tarihsel bir değeri vardır. Bu nedenle kültüre dair incelemelerde özel adlar, büyük önem arz etmektedir. Alan yazında, yurt dışındaki Türk çocuklarına okutulmak üzere hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki özel adların incelenmediği görülmüştür. Bu çalışmayla Türkçe ve Türk kültürü kitaplarında yer alan özel adların neler olduğunu belirlemek, millî kültür ögelerimizin sembolü olan ancak kitaplarda yer almayan özel adlara dair eksiklikleri tespit ederek dikkat çekmek ve özel adların kültürümüz için önemini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe ve Türk Kültürü (2019) ders kitaplarındaki (8 seviye ve 2 hazırlık kitabı) metinler ve etkinlikler incelenmiştir. Çalışma nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Metinlerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmış, kitaplarda geçen özel adlar 15 başlık altında sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Kitapların geneline baktığımızda Türk kültürüne ait özel adların verildiği ancak kitaplara dağılımında orantısızlık olduğu görülmektedir. En çok özel adın "343" adla Türkçe ve Türk Kültürü-8 kitabında geçtiği tespit edilmiştir. Bunların %22'si meşhur kişiler, %19'u mekân adı, %10'u ülke adıdır. Diğer oranlar %10'un altındadır ve yakın miktardadır. Belirlenen 15 başlık maddesinden 14'ü kitapta geçmektedir. Kitapta yer almayan başlık "Hayvan Adı" maddesidir. Kitabın sayfa sayısına oranla % 149 oranında özel ad kitapta yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda kitaplarda yer alan özel adların dağılımlarında farklılıklar olduğu, özellikle "Hazırlık Kitapları 1-2" ve "Türkçe ve Türk kültürü 1-2" kitaplarındaki özel adların diğerlerinden daha az olduğu "Türkçe ve Türk kültürü 3-4-5-6-7-8" özel adların daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle "İslamiyet, Hz. Muhammed, Allah; Mustafa Kemal Atatürk, Türk, Türkçe, Cumhuriyet Bayramı" gibi Türk-İslam kültürünün sembolü, temel taşı olan özel adların, bazı kitaplardaki metin ve etkinliklerde hiç yer almadığı belirlenmiştir. Çalışmada özel isimler, sıklık açısından ele alınmamıştır, bundan sonra yapılacak çalışmalarda özellikle "Türk, Türkiye, Türkçe" gibi özel adların her bir kitapta kaçar kez kullanıldığının tespit edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ve Türk kültürü, ders kitapları, onomastik, özel ad, kültür aktarımı

[1] Dr. Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), syesilyurt@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7721-5323
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011438]

Examination of proper nouns in Turkish and Turkish culture textbooks as cultural elements

Abstract

Onomastics is a branch of science that studies proper names. Proper names and denominations are fed from the memory of the society. Namings fed from the memory of a society, such as the names of nations, languages, religions, people, animals, astronomical concepts, geographical places, architectural places, holidays, institutions and organizations, works and heroes, have a cultural and historical value. For this reason, proper names are of great importance in cultural studies. In the literature, it has been observed that proper names in the Turkish and Turkish Culture textbooks prepared to be taught to Turkish children abroad are not examined. With this study, it is aimed to determine what the proper names in Turkish and Turkish culture books are, to draw attention to the deficiencies about the proper names that are the symbols of our national cultural elements but are not included in the books, and to reveal the importance of proper names for our culture. For this purpose, texts and activities in Turkish and Turkish Culture (2019) textbooks (8 level and 2 preparatory books) were examined. When we look at the books in general, it is seen that special names belonging to Turkish culture are given, but there is a disproportionate distribution of the books. The study is a qualitative research and document analysis method was used. In the analysis of the texts, content analysis was used and the proper names in the books were classified and interpreted under the 15 headings. It has been determined that the most proper names are mentioned in the Turkish and Turkish Culture-8 book with 343 names. Of these, 22% are famous people, 19% are place names, 10% are country names. Other rates are below 10% and are close. 14 of the 15 title items determined are mentioned in the book. The title that is not included in the book is "Animal Name". The proper name is included in the book at a rate of 149% compared to the number of pages of the book. As a result of the study, there are differences in the distribution of the proper names in the books, especially in the "Preparatory Books 1-2" and "Turkish and Turkish Culture 1-2" books are less than the others in the "Turkish and Turkish Culture 3-4-5-6-7". It has been determined that -8" proper names are used more. In particular, "Islam, Hz. Muhammed, Allah; It has been determined that proper names, which are the symbols and cornerstones of Turkish-Islamic culture such as "Mustafa Kemal Atatürk, Turkish, Turkish, Republic Day", are not included in the texts and activities in some books. In the study, proper nouns were not discussed in terms of frequency, it is recommended to determine how many times special names such as "Turk, Turkey, Turkish" are used in each book in future studies.

Keywords: Turkish and Turkish Culture, textbooks, onomastics, proper name, cultural transfer

Giriş

Türkiye dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları, bulundukları ülkelerin amaç ve ilkelerine göre öğrenim görmektedirler. Kendilerini yaşadıkları toplumda en güzel şekilde ifade edebilmeleri, haklarını koruyabilmeleri ve iyi bir iş imkânına sahip olabilmeleri için birlikte yaşadıkları toplum dilini ileri düzeyde öğrenmeleri şarttır. Ama aynı zamanda köklerinden kopmamaları için Türkçeyi ve Türk kültürünü de öğrenmeleri gerekmektedir.

Türk kültürü, Türkçenin içine zerk olmuştur. Türkçede bulunan her bir kelime Türk kültürünü aynalamaktadır. Toplumun hiçbir alanı dilden bağımsız değildir. İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu

gibi, toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum da yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir (Ünalan, 2005: 14). İnsanın kültürel ve bireysel kimliğinin yansıması olan adlar da kültürlerin aynası olarak toplumda değişme eğilimi gösteren önemli olgular arasında yer alırlar. Özel adlar yeni nesneleri, kişileri, oluşumları vb. belirtmek için sürekli bir ihtiyaçtır. Bu sebeple özel isimler büyük önem arz ederler (Altıntaş 2015:9). İsim, bir ad olmanın ötesinde kişiyi tarihsel ve toplumsal düzeyde bir kimliğe ait kılan önemli sembolik bir göstergedir. Bu sembolik bağlayıcılık nedeniyle "isim verme uygulamaları", belli bir kültüre, dünyaya aidiyeti ve kolektif ruha katılımı sağlama işlevine sahiptir, isim bu anlamda kişilerin sosyo-kültürel kimliğini gösteren bir varoluş parolası olmaktadır (Çelik, 2006: 57). Ad bilimi veya "Onomastik" adlı bilim dalı hayvan isimleri, yer isimleri, bitki isimleri ve insan isimleri olmak üzere ilk başta dört ana başlıkta incelenir. Bu alana ilk dikkati çeken Aristo'dur. Aristo, bugün ad, eylem, ilgeç, durum gibi, sözcük türleri ve dilbilgisi kategorileri diye bildiğimiz birtakım kavramları da ilk olarak saptayan kimsedir (Aksan, 2015). Seslerin özel birleşimi olan adlar, tek bir kişinin, hayvanın, yerin ya da nesnenin kişisel tasarımcısı olarak iş görür (Anderson, 1997:2). Buna istinaden Acıpayamlı (1992), yeryüzünde ad verme olgusundan yoksun tek bir topluluk ve toplum görmenin mümkün olmadığını ayrıca özel adların sadece işaret edici bir işlevi olmadığını aynı zamanda ismi taşıyan kişinin bölgesi, doğası, millî kökeni, sosyal ilişkileri, dinî ve felsefî görüşleri, gelenek görenekleri gibi birçok konuda bilgi içerdiğini, bir kültür taşıyıcısı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Özel isimlerin incelenmesi büyük önem taşısa da bu güne kadar bu konuya gereken önem verilmediğini de ifade etmiştir. Özellikle özel adlar, millî bilinci nesillere aktaran kodlardır. Ad bilim (onomastik), özel adları inceleyen bir bilim dalıdır. Özel adlar ve adlandırmalar, toplum hafızasından beslenir. Milletlerin, dillerin, dinlerin, insanların, hayvanların, gök bilimsel kavramların, coğrafî mekânların, mimarî mekânların, bayramların, kurum ve kuruluşların, eser ve kahramanların adları gibi bir toplumun hafızasından beslenen adlandırmaların kültürel ve tarihsel bir değeri vardır. Bu sebeple Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarındaki özel adların incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada bu kodları tespit etmek amacıyla yurt dışında yaşayan Türk çocukları için 2019'da yazılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında yer alan özel adların incelenmesi amaçlanmaktadır.

On Yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda Türkiye dışında yaşayan Türk çocuklarının, bulundukları ülke okullarında da Türk dili, kültür ve inançlarına yönelik eğitimleri etkin bir şekilde sürdürülmesi ve bu işin sadece ailelerin üzerine bırakılmaması kararı alınmıştır (MEB, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik olarak 2006 yılında, 14.09.2006 tarih ve 360 sayılı kararla Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlamıştır. Bu program 03.08.2009 tarihinde 112 sayılı kararla kaldırılarak yerine yeni bir program hazırlanmıştır. 2009 yılında 1. sınıftan 10. sınıfa kadar Türkçe dersi alacak öğrenciler için hazırlanmış Türkçe öğretim programında sınıf seviyelerine göre; 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8 -10. sınıflar şeklinde dört grup oluşturulmuş ve kazanımlar bu gruplar içerisinde dağıtılmıştır. Ve bu doğrultuda 2010 yılında kitaplar hazırlanmıştır. Ancak Karadüz ve Ekmekçi (2015)'nin bu kitaplara yönelik eleştirel bakışları, Karadağ ve Baş'ın (2019) ve Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair yaptıkları ihtiyaç analizi, 2010 yılında hazırlanan ders kitaplarının kullanılmadığını, öğretmenler tarafından resmî öğretim programının da takip edilmediği sonucunu ortaya koymuştur. Sebep olarak da Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrencilerin düzeylerinin çok üstünde metinler içermesi, öğrencilerin mevcut dil seviyelerini dikkate alarak hazırlanmamış olması, hiç dil bilmeyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaması, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmaması şeklinde özetlenebilecek hususlar sıralanmıştır. Bu ve bunun dışındaki farklı çalışmaların neticesiyle 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi için yeni bir program oluşturulmuştur. Bu programa göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının temel eğitim düzeyleri, ülkelere göre değişiklik gösterebilmekte ve ülkelerin okul sistemleri

arasında farklılıklar olabilmektedir (MEB,2018:1). Bu nedenle sınıf sistemi yerine temel eğitime karşılık gelecek sekiz seviye üzerinden bir program oluşturulmuştur. Programın ardından ders kitaplarında da güncelleme yapılmış ve programda belirlendiği şekilde sekiz seviyenin her biri için, 2019 yılında yeni Türkçe ve Türk Kültürü kitapları hazırlanmıştır. Hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler için de öğretmen kılavuz kitapları ve çalışma kitapları ile birlikte Türkçeye hazırlık kitapları oluşturulmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü kitapları üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır ancak çalışmaların çoğu 2010 yılında yazılan kitaplar üzerinedir. Arıcı (2019) ve Kolay (2018), 2010 yılında yazılan Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki kültür unsurlarını incelemişlerdir. Kolay (2018:363) çalışmasında, Türkçe ve Türk Kültürü dersi için temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarında yer alan metinler, kültür ögelerinden dil, din, tarih, örf ve âdetler, aile ve akrabalık ilişkileri, giyim kuşam, dinî ve millî bayramlar, sanat, spor, yiyecek, içecek ve beslenme, vatan, millet, bayrak, bağımsızlık, millî kurum ve kuruluşlar, Türkiye coğrafyası, tarihî ve turistik yerlere yeterince yer vermelidir, sonucuna ulaşmıştır. Arıcı (2019) ise çalışmasında millî kültür unsurlarından dil, tarih, gelenek ve göreneğe belirli oranlarda yer verildiğini ancak Türk sanatı ve Türk dünya görüşüne Türk Kültürü kitaplarında yeterince yer verilmediğini ifade etmiştir. 2019'da yazılan Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarındaki kültür unsurlarına dair yapılan bir çalışma ise mevcut değildir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı yurt dışında yaşayan Türkler için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü (2019) ders kitaplarındaki özel adları belirlemek, kitaplardaki bu özel adların dağılımında ve çeşitliliğinde bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmanın problem cümlesi "Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında hangi özel adlar yer almaktadır?". Alt problem cümleleri "Bu özel adların dağılımında kitaplar arasında farklılık var mıdır?" ve "Kitaplarda yer alan özel adların çeşitliliğinde farklılık var mıdır?".

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187).

İncelenen dokümanlar

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki Türk çocukları için 2019 yılında hazırlanan toplam 10 adet Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplara ait kapak görselleri şu şekildedir:

Görsel 1. Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının kapakları

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde, kitaplarda her seviye için belirlenen 8 temanın işlenmesi öngörülmüştür. Programda seviyelere göre alt temalar oluşturularak hiyerarşik biçimde sıralanmıştır. Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen temalar ve bu temalarla ilgili alt temalar aşağıda sunulmuştur. Temalar alfabetik olarak sıralanmıştır ancak kitaplar hazırlanırken şu tema sıralamasının dikkate alınması önerilmektedir: "1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa" (MEB Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, 2018).

Verilerin toplanması ve analizi

Kitaplardaki verilerin incelenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Kitaplardaki özel adlar öncelikle tek tek yazılmış ardından tasnif edilmiştir. Tasnifte öncelikle öğretim ilkelerinde esas olan yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri gözetilmiştir. Sıralamada ve incelemede ele alınacak özel adları belirlemede iki uzman görüşüne başvurulmuştur. "Kişi adları" listenin başında yer almıştır. Ardından kişinin ülkesi, şehri, milliyeti, dili ve dini, kültüre ait esas unsurları belirlediği için liste bu özel isimlerle devam ettirilmiştir. Bu tasnif sonucunda özel isimler 15 başlık altında ele alınmış ve şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Kişi Adları
2. Ülke Adları
3. Şehir Adları
4. Milliyet ve Mensubiyet Adları
5. Dil Adları
6. Dinle İlgili Özel Adlar

7. Meşhur Kişiler
8. Mekân (Coğrafi ve Tarihi) Adları (Köy, İlçe, Cami, Medrese, Mahalle, Kıta, Yeryüzü şekilleri…)
9. Bayram Adları
10. Önemli Günler
11. Eser ve Kahraman Adları (Film, Çizgi Film, Kitap, Program)
12. Kurum Adları
13. Gazete ve Dergi Adları
14. Kanal Adları
15. Hayvan Adları

Bulgular ve yorum

Bulgular, her bir kitap için veri analizindeki 15 maddeye göre ayrı tablolar şeklinde ifade edilmiş ve yorumlanmıştır:

Türkçe ve Türk kültürü hazırlık kitabı 1

Hazırlık kitabı 168 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın girişinde iki kıta şeklinde İstiklal Marşı yer almaktadır. Kitapta yer alan özel adlar tablolar hâlinde şu şekildedir:

Tablo 1. Kişi adları

Ahmet	Ali	Ayhan	Aylin	Ayşe	Ayşegül	Azra	Belgin	Beste
Can	Defne	Deniz	Eda	Elif	Emre	Esma	Esra	Fatma
Gül	Hakan	Halime	Hande	Harun	Hasan	Hülya	İrem	İsmail
Kemal	Meltem	Meryem	Mete	Muhammet	Murat	Mustafa	Naim	Nezir
Oğuz	Osman	Ömer	Özlem	Seher	Selim	Selin	Sena	Tayfun
Veli	Yahya	Yusuf	Zehra	Zeynep				

Kitapta 50 özel ad, kişi adı olarak yer almaktadır. Bu isimler genel itibarıyla "Ahmet, Ali, Ayşe, Elif, Fatma, Muhammet, Fatma, Mustafa, Osman, Ömer" gibi Türk –İslam kültürüne ait Türkiye'de en çok kullanılan kişi adlarıdır.

Tablo 2. Ülke adları

Almanya	Belçika	Fransa	İsviçre	Türkiye

Kitapta 5 ülke adı yer almaktadır. Bu ülkeler, Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarının okutulduğu yerler olması hasebiyle önem arz etmektedir. Tabii ki bu kitapların okutulduğu ülkeler sadece bu dört ülkeyle sınırlı değildir. Ancak özellikle Türk nüfusu bakımından daha yoğun ülkelerin verilmesi önemlidir. Dışişleri Bakanlığı 2020 verilerine göre Türk nüfusun çok olduğu 20 ülke sıralamasında Almanya ilk sırada Fransa ikinci, Belçika yedinci, İsviçre dokuzuncu sırada yer almaktadır. Kitap içinde "Türkiye"nin adının geçmesi de özellikle kitabın Türk kültürü kitabı olması sebebiyle önemlidir.

Tablo 3. Şehir adları

Adana	Adıyaman	Ankara	Brüksel	Bursa	Gaziantep
İstanbul	İzmir	Konya	Köln	Muğla	Nevşehir

Kitapta 12 şehir adı geçmektedir. Ankara ve İstanbul Türkiye'nin iki önemli şehridir. Türkçe ve Türk kültürü kitaplarında bu iki şehrin mutlaka olması gerektiği düşünülmektedir. Diğer şehirler de tarihi ve turistik özellikleri vurgulamak amacıyla kitapta yerini almıştır. Türkiye dışından ise sadece iki şehir adı verilmiştir.

Tablo 4. Milliyet adları

Belçikalı	Türkiyeli

Kitapta sadece iki milliyet adı geçmektedir. Kitabın adının "Türk Kültürü" olmasına rağmen kitapta "Türk" kelimesi değil sadece Türkiyeli kelimesi yer almaktadır. Diğer ülkelerden de sadece Belçika'ya ait mensubiyet yer almaktadır.

Tablo 5. Dil adları

Türkçe

Kitapta yer alan dil adı sadece "Türkçe"dir. Diğer dil adlarından da kitapta bağlam içinde örneklerin yer alması öğrencilerin dil adlarının nasıl yapıldığını mantıksal olarak kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 6. Meşhur kişiler

Evliya Çelebi	İbn-i Sina	Mesut Özil	Mevlana

Kitapta yer alan dört meşhur isim bulunmaktadır. Türk kültürünü aktaran bir kitapta sadece dört özel ismin yer almasının yeterli olup olmadığı diğer eserlerde yer alan isimler verildikten sonra sonuçta değerlendirilecektir.

Tablo 7. Mekân adları

Anıtkabir	Atatürk Caddesi	Avanos	Demir Sitesi	Hamamönü Evleri
Hattuşa	İstanbul Boğazı	Kapadokya	Kocatepe Camisi	MiniaTürk
Nemrut Dağı	Ölüdeniz	Suna Akın Oyuncak Müzesi	Üsküdar	

Kitapta 14 mekân adı bulunmaktadır. Bu mekânlar içerisinde özellikle Anıtkabir, İstanbul Boğazı, Kapadokya, Nemrut Dağı gibi yerler Türk tarih ve coğrafyası açısından önemli yerlerdir. Yabancı ülkelerde yer alan mekân adlarına yer verilmemiştir.

Tablo 8. Bayram adları

23 Nisan Çocuk Bayramı	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	Kurban Bayramı	Nevruz	Ramazan Bayramı

Kitapta 5 bayram adı geçmektedir. Resmî ve dinî bayramlar Türk kültürünün önemli göstergeleridir. Metinlerde iki dini ve iki resmi bayram yer almaktadır. Nevruz Bayramı da Türk tarihi için önem arz eden bir bayramdır. Türk kültürünü öğrenecek Türk gençlerinin bu bayramları mutlaka bilmeleri gerekmektedir.

Tablo 9. Önemli günler

Anneler Günü	Babalar Günü	Öğretmenler Günü

Kitapta 3 önemli gün bulunmaktadır. Türkiye'de, ilk Anneler Günü 9 Mayıs 1955'te kutlanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren Haziran'ın üçüncü Pazar günü Babalar Günü olarak kutlanmaya başlanmıştır. İki gün de Amerika kaynaklı olarak ilk kez kutlanmaya başlamıştır. Pek çok ülkede 1994'ten beri 5 Ekim günü UNESCO tavsiyesiyle Öğretmenler Günü olarak kutlanmaktadır. Türkiye'de ilk kez Atatürk'ün doğumunun 100. yılı olan 1981 senesinde kutlanan Öğretmenler Günü için bu tarihin belirlenmesinin sebebi de Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün Millet Mektepleri'nin Başöğretmenliği görevini kabul ettiği tarihin 24 Kasım 1928 oluşudur. Bu sebeple Öğretmenler Günü tarihi ve kutlanma amacı sebebiyle diğer iki güne daha geç bir tarihte başlasa da millî bir özellik arz etmektedir.

Tablo 10. Eser ve kahraman adları

Aslan kral	Buz Devri	Forrest Gump	Kayıp Balık Nemo
Keloğlan	Küçük Prens	O. Stephen King	Oyuncak Hikâyesi

Kitapta film, çizgi film, kitap adı ve kahramanları 8 özel isim olarak tespit edilmiştir. Bunların içinde sadece "Keloğlan" Türk kültürüne ait bir masal kahramanıdır.

Tablo 11. Hayvan adları

Çarşaf	Çomar	Pamuk	Tekir

Kitapta Türkiye'de kedi, köpek gibi evcil hayvanlara isim olarak verilen 4 özel ad bulunmaktadır. Bunlar "Çarşaf" hariç, yaygın olarak kullanılan özel adlardır.

Kitapta 109 özel ad geçmektedir. Bu özel adların %49'unu 57 şahıs ismi, %10'u şehir adları, %12'si mekân adlarıdır. Diğer özel adlarının yüzdelik dilimleri %10'un altında ve birbirine yakındır. Kitapta verileri tasnif ederken elde edilen 15 maddelik özel isim başlığından 11'i yer almaktadır. "Dinle İlgili Özel Adlar, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları" başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur. Özel adların sayfa sayısına oranı %70'tir.

Türkçe ve Türk kültürü hazırlık kitabı 2

Kitap 148 sayfadan oluşuyor. Kitabın girişinde iki kıta şeklinde İstiklal Marşı bulunmaktadır. Kitapta yer alan özel adlara ait tablolar ve yorumlar şu şekildedir:

Tablo 12. Kişi adları

Ahmet	Alp	Ayşe	Can	Duru
Duygu	Eda	Elif	Emily	Emre
Ezgi	Gül	İrem	Joseph	Marie
Mehmet	Mehmet	Merve	Paul	Yiğit

Kitapta şahıslara verilen 20 özel ad bulunmaktadır. Bunlardan dördü yabancı özel adlar. 16'sı Türkiye'de yaygın olarak kullanılan özel adlardır.

Tablo 13. Ülke adları

Almanya	Amerika Bileşik Devletleri	Fransa	İngiltere	İsviçre
Japonya	Kanada	Rusya	Sırbistan	Türkiye

Kitapta 10 ülke adı geçmektedir. Seçilen ülkeler genel olarak Türklerin nüfus olarak yoğun olduğu ülkeler olmakla birlikte "Sırbistan ve Japonya" gibi Türk nüfusun diğer ülkelere oranla daha az olduğu ülkeler bulunmaktadır.

Tablo 14. Şehir adları

Ankara	Antalya	Berlin	Bolu	Burdur	Hatay	İstanbul	İzmir
Los Angeles	Münih	Nevşehir	Osaka	Osmaniye	Paris	Selanik	Sivas

Kitapta 16 şehir adı geçmektedir. Bunlardan 6'sı farklı ülkelerde bulunan şehirlerdir. Bunların içinde "Selanik" Atatürk'ün doğum yeri olması sebebiyle de Türkler için önemli bir şehirdir. Ankara, İstanbul Türkçe ve Türk kültürü kitaplarında yer alması gerektiği düşünülen iki önemli şehrimizdir.

Tablo 15. Milliyet adları

Alman	Ankaralı	Fransız	İngiliz	Türk

Kitapta toplam 5, milliyet ve mensubiyet adlarından "Türk" ve Ankaralı" ifadesi dışında 3 farklı milliyet bulunmaktadır. Özellikle "Türk" kelimesinin kitap içinde yer alması önemlidir. Yurt dışına Türkiye'nin farklı şehirlerinden giden ailelerin kendi şehirlerini ifade etmesi için kullanılan "-lI" ile şehir birleştirme örneğinin kitapta yer alması da önem arz etmektedir.

Tablo 16. Dil adları

Türkçe

Kitapta yer alan tek dil adı "Türkçe"dir. Bu özel adın zaten kitap içeriğinde mutlaka yer alması gerekmektedir.

Tablo 17. Dinle ilgili özel adlar

Allah

Kitapta dinle ilgili özel ad olarak "Allah" lafzı geçmektedir. Milliyetleri ortaya çıkaran temel taşlar, dil, din ve ırktır. Bu nedenle inanç, kültürün ana omurgasında yer alır. Dini inançlar belli bir kültürel haritanın oluşumunda ana etkendir. Örneğin, kurban kesmek, bayramlaşmak, hacca gitmek, namaz kılmak gibi dini inançlar aynı zamanda yoğun bir kültürün oluşumuna kaynaklık eder. Her bir inanç değerinin etrafında yoğun bir kültürün yapılaştığı görülür. Bu inançların ritüelleri, sembolleri, rutinleri, kuralları, icra yöntemleri ile baştan sona bir kültür hâline dönüştüğü görülür (Alver, 2010: 37). Bu nedenle Türk kültürünü vermek isteyen Türkçe kitaplarında dine ait özel adlara yer verilmesi gerekmektedir.

Tablo 18. Meşhur kişiler

Akşemsettin	Ali Rıza Efendi	Âşık Veysel	Cahit Arf	Edison	Esra Cihan
Grahambell	Humphry Davy	Jules Noel	Kenan Doğulu	Mustafa Kemal Atatürk	Mustafa Sandal
Şemsi Efendi	Zübeyde Hanım				

Kitapta tarihte veya günümüzde yer alan meşhur kişilerden 14 kişi yer almaktadır. Kitapta Mustafa Kemal Atatürk ve annesinin adı bulunmaktadır. Meşhur müzisyenlere de kitapta yer verilmiştir. Türklerin dışında Edison, Grahambell gibi dünya tarihine buluşlarıyla yön veren insanların da kitapta adı geçmektedir.

Tablo 19. Mekân adları

Akdeniz	Alaçatı	Anıtkabir	Atakule	Avrupa	Beşiktaş	Bodrum
Botanik parkı	Çeşme	Çin Seddi	Doğu Anadolu	Dolmabahçe Sarayı	Ege	Galatasaray Lisesi
Hawaii	İç Anadolu	Kapadokya	Marmara	Mauna Kea Dağı	Plüton	Uludağ

Kitapta 21 mekân adı vardır. Türkiye'nin bölgelerine verilen özel adlar, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkiye'yi tanımaları için önemlidir. Güneydoğu Anadolu, Karadeniz hariç 5 bölgenin adı kitapta geçmektedir. "Anıtkabir" kitapta bulunmaktadır.

Tablo 20. Bayram adları

Kurban Bayramı	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	Ramazan Bayramı

Kitapta 2 dinî ve 2 resmî, toplam 4 bayram adı geçmektedir.

Tablo 21. Önemli günler

Avrupa Şampiyonası

Önemli gün olarak sadece "Avrupa Şampiyonası" yer almaktadır.

Tablo 22. Eser ve kahraman adları

Payitaht Abdülhamit

Eser adı olarak sadece bir televizyon dizisi adı geçmektedir.

Tablo 23. Kurum adları

AŞTİ	İstanbul Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Robert Koleji	Şemsi Efendi Öektebi	Türkiye Büyük Millet Meclisi

Kitapta 6 kurum adı geçmektedir. Türkiye'nin önemli üniversitelerinden ikisi bu isimler arasındadır. Özellikle Türkiye'nin en önemli kurumu olan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kitapta yer alması önemlidir.

Tablo 24. Gazete ve dergi adları

Oğuzlar Ortaokulu Gazetesi

Gazete olarak bir okula ait gazete adı kitapta bulunmaktadır. Türkiye'de basılan gazete isimlerinden biri yer almamıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık-2 kitabında toplam 101 özel ad geçmektedir. Bu özel adların %22'sini mekân adları, % 19'unu şahıs adları, %16'sını şehir adları , %14'ünü meşhur kişiler oluşturmaktadır. Diğer adların dağılımı %10'unun altındadır. 15 ana başlık maddesinden 13'ü kitapta mevcuttur. Kanal ve Hayvan adları madde başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur. Özel adların sayfa sayısına oranı %70'tir.

Türkçe ve Türk kültürü 1

Kitap 174 sayfadan oluşmaktadır. Kitap dinleme metinleri üzerine kuruludur. Bu kitap birinci seviyeye, okuma yazma bilmeyen 6-7 yaş öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Kitabın tamamında dinleme, konuşma; çizme, boyama çalışmalarına yer verilmiştir. Kitabın başında İstiklal Marşı iki kıta şeklinde yer almaktadır.

Tablo 25. Kişi adları

Ali	Alp	Aslı	Ata	Aybike	Ayşe	Fatma
Hakan	Hasan	Kerem	Mete	Mustafa	Oğuzhan	Rei
Rüya	Yiğit	Zehra				

Kitapta 17 özel şahıs adı geçmektedir. Bunlardan sadece biri yabancı özel addır. Diğer isimler yaygın kullanılan özel adlardır.

Tablo 26. Ülke adları

Türkiye	Almanya

Kitapta 2 ülke adı yer almaktadır. Farklı ülke isimlerine yer verilmemesi sadece Almanya olması kitabın sadece Almanya'da okutulan bir kitap olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 27. Şehir adları

İstanbul	İzmir

Kitapta şehir adı olarak 2 özel ad, sadece İzmir ve İstanbul geçmektedir. "Ankara" kitapta yer almamaktadır.

Tablo 28. Milliyet ve mensubiyet adları

Japon	Türk

Kitapta geçen iki milliyet ismi bulunmaktadır. Yukarıda ülke isimlerinde Almanya geçmesine rağmen "Alman" ifadesine değil "Japon" ifadesi geçmektedir.

Tablo 29. Meşhur kişiler

Gazi Mustafa Kemal Paşa

Kitapta meşhur isim olarak tek isim "Gazi Mustafa kemal Paşa"dır.

Tablo 30. Mekân adları

Göreme Milli Parkı	Fethiye	Ölüdeniz	Sultanahmet	Sivrihisar	Uzak Doğu

Kitapta 6 mekân adı geçmektedir. Bu mekânlardan biri dışında diğer isimler Türkiye'de bulunan cami, park, ilçe gibi mekânlardır.

Tablo 31. Bayram adları

23 Nisan

Kitapta yer alan tek bayram resmî bir bayram olan 23 Nisan'dır.

Tablo 32. Eser ve kahraman adları

Hacivat Karagöz	Keloğlan	Nasrettin Hoca

Kitapta yer alan 3 kahraman bulunmaktadır. Üçü de Türk kültürüne ait önemli kahramanlardır.

Türkçe ve Türk Kültürü- 1 kitabında 33 özel ad geçmektedir. Bu isimlerin %52'si şahıs adları, %18'i mekân adlarıdır. Diğer özel adların dağılım oranı birbirine yakındır. 15 madde başlığından 8'i kitapta yer almaktadır. "Dil Adı, Dinle İlgili özel Adlar, Önemli Günler, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur. Özel adların kitap sayfa sayısına oranı %19'dur.

Türkçe ve Türk kültürü 2

Kitap 216 sayfadan oluşmaktadır**.** Kitabın başında iki kıta olarak İstiklal Marşı yer almaktadır.

Tablo 33. Kişi adları

Ajda	Ali	Anıl	Ayça	Aylin	Bilal	Canan
Cem	Cemil	Çetin	Demet	Ece	Eda	Efe
Ekon	Elika	Emine	Eray	Fatih	Fatma	Filiz
Gizem	Gülay	Güneş	Halit	Hatice	Hüseyin	Irmak
İlke	Jale	Kemal	Kenan	Leman	Mete	Mine
Nikol	Nil	Numan	Okan	Oya	Ömer	Önel
Öykü	Parıltı	Pelin	Pınar	Rana	Selim	Sema
Sevgi	Şener	Talat	Tülin	Umut	Utku	Ülker
Ülkü	Veli	Veysel	Volkan	Ziya		

Kitapta Türkiye'deki ilk okuma yazma öğretimi modeli kullanılmıştır. Bu sebeple "ğ" hariç, 28 harf için özel adlara yer verilmiştir. 61 özel addan 3 tanesi yabancı özel addır.

Tablo 34. Ülke adları

Almanya	Belçika	Türkiye

Kitapta 3 ülke adı geçmektedir. İki ülke Türklerin nüfusunun yoğun olduğu ülkelerdir.

Tablo 35. Şehir adları

Ankara	Bolu	Bremen	Çankırı	Diyarbakır
Gaziantep	İstanbul	İzmir	Kars	Kayseri
Konya	Samsun	Sivas	Tokat	Van

Kitapta 15 şehir adı geçmektedir. Sadece 1 şehir farklı bir ülkededir. Bunun dışında "Ankara", "İstanbul", "İzmir" gibi üç büyük şehir kitapta yer almaktadır.

Tablo 36. Milliyet ve mensubiyet adları

Alman	Türk

Kitapta 2 milliyet adı geçmektedir. Almanya ülke adı olarak geçtiği gibi milliyet olarak da kitapta yer almıştır.

Tablo 37. Dil adları

Türkçe

Kitapta yer alan tek dil adı Türkçedir.

Tablo. 39. Meşhur kişiler

Atatürk

Kitapta tek meşhur ad "Atatürk"tür.

Tablo 40. Mekân adları

Anıtkabir	Canik Oyuncak Müzesi	İstanbul Oyuncak Müzesi

Kitapta 3 mekân adı geçmektedir. Bunlardan biri Anıtkabir'dir.

Tablo 41. Bayram adları

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Kurban Bayramı	Ramazan Bayramı	Şeker Bayramı

Kitapta 1 resmî bayram ve iki dini bayram adı toplam 4 bayram geçmektedir. Ramazan Bayramı kitapta şeker bayramı olarak da verilmiştir.

Tablo 42. Önemli günler

Ramazan

Kitapta önemli gün olarak Ramazan ayının adı yer almaktadır.

Tablo 43. Eser ve kahraman adları

Hacivat Karagöz	Keloğlan

Kitapta 2 kahraman yer almaktadır. Karagöz ve Hacivat her oyunda birlikte geçtikleri için tek kahraman olarak sayılmıştır. İki kahraman da Türk kültürünün, edebiyatının önemli simgeleridir.

Tablo 44. Hayvan adları

Masal	Şapşik (maymun)	Şaşkın

Kitapta 3 hayvan adı geçmektedir. İsimler yaygın kullanılan hayvan özel adları olmasa da çocukların hayvanlara ad koyarken farklı isimler de seçebileceğine bir örnek teşkil etmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü-2 kitabında 96 özel ad geçmektedir. Özel adların %64'ü şahıs adı, %16'sı şehir adıdır. Diğer adların oranları birbirine yakındır. Kitapta 15 başlık maddesinden 11'i yer almaktadır. "Dinle İlgili özel Adlar, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları" başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur. Özel adların kitap sayfa sayısına oranı %44'tür.

Türkçe ve Türk kültürü 3

Kitap 154 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın başında İstiklal Marşı 2 Kıta olarak yer almaktadır. Kitabın başlangıcından itibaren üstteki diğer kitaplardan daha yoğun bir kültür aktarımı dikkat çekmektedir. Kitapta Türkiye vurgusu sürekli yapılmış, Türk bayrağı, Türkiye haritası ve boyama etkinliği görseli oldukça sık kullanılmış. Bayram ziyareti (ancak hangi bayramlar olduğu belirtilmemiş), akrabalık ilişkileri verilmiş, bayramlar ve kutlamalar bölümünde okullardaki süslemeler kullanılmış ve kitapta farklı bir görüntü oluşturmuş lokma dağıtma geleneği, inanç özgürlüğüne vurgu cümle sıralama ile verilmiş. Diğer kitaplardan bu kitaba geçişte kültür aktarımının ifadesinde yoğunluk olarak bariz bir farklılık görülmüştür. Bu kitaptan sonra da kültür aktarımı yoğun olarak devam etmektedir.

Tablo 44. Kişi adları

Ahmet	Ali	Alice	Ayşe	Elif	Ezgi
Fadime	Hans	Hera	Leander	Mehmet	Mustafa
Nesrin	Sevgi	Zeynep			

Kitapta 15 özel şahıs ismi geçmektedir. 4'ü yabancı Özel adlardır. Diğer adlar Türkiye'de yaygın kullanılan adlardan seçilmiştir.

Tablo 45. Ülke adları

Belçika	Bizans İmparatorluğu	Osmanlı İmparatorluğu	Selçuklu	Türkiye

Kitapta 5 ülke adı geçmektedir. Ancak kitapta 3 ülke adı vardır, diyebiliriz. Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye aynı ülkeyi, devleti ifade etmektedir. Türk çocuklarının tarihte Türk devletlerini tanımaları, köklerini bilmeleri açısından Osmanlı ve Selçuklu adının kitaplarda yer alması kültür tarihimiz açısından önem arz etmektedir.

Tablo 46. Şehir adları

Ankara	Bursa	Çorum	Hatay	İstanbul
Kırşehir	Münih	Rize	Samsun	Yozgat

Kitapta 10 şehir ismi yer almaktadır. 1 tanesi yabancı şehir olmakla birlikte kitapta İstanbul ve Ankara adı geçmektedir. Samsun Atatürk'ün Samsun'a çıkışıyla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Tablo 47. Milliyet adları

Alman	Fransız	Iraklı	Türk

Kitapta 4 milliyet adı geçmektedir. Diğer kitaplardan farklı olarak Iraklı ifadesi burada yer almaktadır. Türk ismi de kitapta geçmektedir.

Tablo 48. Dinle ilgili özel isimler

İslam

Kitapta dinle ilgili tek ad olarak "İslam" kelimesi geçmektedir.

Tablo 49. Meşhur kişiler

Abbas Çınar	Atatürk	Bestami Yazgan	Deniz Karakurt
Eren Sarı	Fatih Sultan Mehmet	Geyikli Baba	H. Kağan Keskin
Hadi Besleyici	Hasan Latif Sarıyüce	Kanuni Sultan Süleyman	Mehmet Necati Öngay
Mustafa Kemal Atatürk	Necdet Neydim	Orhan Gazi	Süleyman Bulut

Kitapta 16 meşhur isim anılmaktadır. Atatürk ve Mustafa Kemal Atatürk kitapta uzun ve kısa olarak yer almaktadır. Tarihimiz için önemli üç büyük devlet adamı "Fatih, Kanuni ve Orhan Gazi" de kitapta adı geçen Türk büyüklerindendir. Geyikli Baba ismi de Türk kültür tarihinin bir motif ismi olarak kitapta zikredilmiştir. Diğer isimler kitapta metinleri bulunan yazarlardır.

Tablo 50. Mekân adları

Akdeniz	Anadolu	Anıtkabir	Asya Kıtası	Avrupa Kıtası
Ayasofya	Balkanlar	Batı Anadolu	Boğaziçi	Emirdağ
Güney Doğu Anadolu	İstanbul Boğazı	Karadeniz	Kavaklı Cami	Kız Kulesi
Orta Asya	Sultanahmet Camisi (Mavi Camii)	Topkapı Sarayı	Yavuz Köyü	

Kitapta 19 mekân adı geçmektedir. Kıta isimleri, Türkiye'nin bölgeleri bu isimlerden bazılarıdır. Kitapta Anıtkabir ismi geçmektedir. Ayasofya, Sultan Ahmet, Kız Kulesi, Topkapı Sarayı, İstanbul Boğazı Türkler için tarihi öneme sahip önemli kültür taşlarıdır. Eserde bu mekânların bulunması önem arz etmektedir.

Tablo 51. Bayram adları

19 Mayıs Atatürk'ü anma ve Gençlik Spor Bayramı	23 Nisan Ulusal Egemelik ve Çocuk Bayramı	30 Ağustos Zafer Bayramı	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Kitapta 4 resmî bayram adı geçmektedir. Dinî bayram adları kitapta yer almamaktadır. Kültür kitabının içinde dinî bayramlara da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 52. Önemli günler

Kurtuluş Savaşı	Ramazan

Kitapta 2 önemli gün adı geçmektedir. Kurtuluş Savaşı Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda temel olan mücadelenin adıdır. Bu ismin Türk kültürü adıyla anılan kitaplarda bulunması önem taşımaktadır. Ramazan Bayramı kitapta geçmese de ay adı olarak verilmiştir.

Tablo 53. Eser ve kahraman adları

Boğaç Han	Dede Korkut	Türk Halk Müziği

Kitapta 2 kahraman ve 1 eser adı geçmektedir. Türk Halk Edebiyatı'nın simge ismi Dede Korkut ve Boğaç Han'ın kitapta adının geçmesi, Türk çocuklarının bu iki isim hakkında bir farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır. Türk kültürünün bir unsuru da Türk müziğidir. Üstteki diğer kitaplardan farklı olarak burada müzikle ilgili bir özel adın verilmesi de önemlidir.

Tablo 54. Kurum adları

Anıtkabir Müzesi	Bandırma Vapuru	Türk Kızılayı	Türkiye Büyük Millet Meclisi	Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı

Kurum adı olarak 5 yer adı geçmektedir. Anıtkabir hem müzesi ile hem de sadece "Anıtkabir" olarak kitapta yer almıştır. Özellikle Meclis ve Cumhurbaşkanlığına ait kurumların verilmesi Türkiye'nin yönetim şeklini de çocuklara öğretmek açısından önemlidir. Bandırma Vapuru bir kurum olmasa da müze olarak ziyaret edildiği için kurumlar arasında sınıflandırılmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü-3 kitabında 84 özel ad geçmektedir.%23'ü mekân adları, %19'u meşhur kişiler, %18'ini şahıs isimleri, %12'si şehir adlarıdır. Diğer özel adların dağılımı %10'unun altındadır. 15 başlıktan 11'i kitapta vardır. "Dil Adı, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" kitabın içinde yer almayan özel ad başlıklarıdır. Kitabın içinde "Türkçe" dil adı hiç geçmemektedir. Kitapta geçen özel adların sayfa sayısına oranı % 55'tir.

Türkçe ve Türk kültürü 4

Kitap 138 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta İstiklal Marşı'nın 10 kıtası ve Gençliğe Hitabe bulunmaktadır.

Tablo 55. Kişi adları

Ahed	Ahmet	Ali	Ayşe	Ceren	Çınar
Doğan	Ece	Efe	Elif	Gezgin Çelebi	Gözde
Hasan	Hayri	Kamil	Kerem	Kubilay	Kurtis
Leyla	Masal	Mehmet	Murat	Saffet	Sinem

Kitapta 24 şahıs adı geçmektedir. Kullanılan isimlerden Ahed ve Kurtis'in yabancı isim olarak geçmektedir. Diğer isimlerde yaygın olarak kullanılan Türk isimleridir.

Tablo 56. Ülke adları

Afganistan	Almanya	Amerika	Filipinler	Fransa
Hindistan	İran	İsviçre	İtalya	Japonya
Osmanlı	Selçuklu	Tayland	Tibet	Türkiye

Kitapta 13 ülke adı geçmektedir. Selçuklu-Osmanlı-Türkiye yukarıdaki gibi tek ülke olarak sayılmıştır. Ülkelerin farklı kıtalardan seçilmesi çeşitlilik katmıştır.

Tablo 57. Şehir adları

Adıyaman	Afyon	Aksaray	Ankara	Antalya	Belh	Berlin
Bursa	Çanakkale	Denizli	Erzurum	Giresun	İstanbul	Karabük
Kayseri	Kocaeli	Muğla	Nevşehir	Nişabur	Zürih	

Kitapta metinlerin içinde 20 şehir geçmekle birlikte bir hava durumu haritası ile Türkiye'nin tüm şehirleri verilmiştir. Nişabur ve Buhara gibi Türk tarihinin önemli şehirlerinin adı da kitapta bulunmaktadır. Kitapta adı geçen Berlin ve Zürih de yurt dışında Türklerin yaşadığı şehirlerdendir.

Tablo 58. Milliyet adları

Alman	Amerikalı	Arap
Çinli	Eskimo	Hint
İskoç	Meksikalı	Türk

Kitapta 9 milliyet adı geçmektedir. "Türk" kelimesi metinlerde zikredilmektedir. Farklı kıtalara ait milliyet adlarının geçmesi diğer kitaplara göre bir farklılık arz etmektedir.

Tablo 59. Dil adları

Arapça	Farsça	Türkçe

Kitapta 3 dil adı geçmektedir. Bu diller, Osmanlı Türkçesini oluşturan diller olması yanında Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarının okutulduğu coğrafyalarda konuşulan dil isimleridir.

Tablo 59. Dinle ilgili özel adlar

Allah	İslam	İslamiyet

Dinle ilgili 3 özel ad kitapta yer almaktadır. İkinci kez bu kitapta İslam ve Allah adı, ilk kez İslamiyet adı geçmektedir.

Tablo 60. Meşhur kişiler

I.Ahmet	Altan Özyürek	Âşık Paşa	Atatürk	II.Bâyezid	Bayram Baş
Berna Türkdoğan	Deniz Özen	Derya Duman	Derya Örs	Doğukan İşler	Fethi Bolayır
Gazi Mustafa Kemal	H. Kübra Tongar	Hacı Bayram Veli	İmparator Konstantin	Mevlana	Nur içözü
Sultan Abdülmecid	Taptuk Emre	Yunus Emre	Yüksel Ünsal		

Kitapta 23 meşhur isim geçmektedir. "Atatürk" ve "Gazi Mustafa Kemal Paşa" ayrı ayrı kullanılmıştır. Osmanlı padişahlarından üçünün adına yer verilmiştir. Yunus Emre, Taptuk Emre, Hacı Bayram Veli, Mevlana gibi kültürümüzün, edebiyat ve tarihimizin önemli isimleri de kitapta bulunmaktadır. Diğer isimler kitapta şiir ve yazıları bulunan isimlerdir

Tablo 61. Mekân adları

Apollon	Anadolu	Atatürk Barajı	Atmeydanı Caddesi	Avanos	Avrupa	Beşiktaş İskelesi	Cacabey Medresesi
Çemberlitaş	Dikilitaş	Divanyolu Caddesi	Dolmabahçe Sarayı	Ege	Eminönü İskelesi	Fırat nehri	Firüzağa Camisi
Galata Kulesi	Güney Ege	Hacı Bayram Veli Camisi	Haydarpaşa Garı	Hıdırlık Tepesi	Hierapolis Antik Kenti	Ihlara Vadisi	İç Anadolu
Kabataş İskelesi	Kapadokya	Kartepe	Kız Kulesi	Kleopatra Havuzu	Kocatepe	Koza Han	Kuzey Ege
Marmara	Mevlana Müzesi	Nemrut Dağı	Orta ve Doğu Karadeniz	Palandöken	Pamukkale	Peyhane Caddesi	Saat Kulesi
Safranbolu	Salacak	Sultanahmet Camisi (Mavi Cami)	Şuhut	Uludağ	Üsküdar İskelesi		

Kitapta 46 mekân adı geçmektedir. Türkiye'nin bölgelerine verilen adlar, bazı yeryüzü şekilleri burada yer alan özel isimlerdendir. Kız Kulesi, Sultaahmet Camii, Dikilitaş, Dolmabahçe sarayı gibi coğrafî ve tarihî işaretler de kitapta bulunmaktadır. Mekânların hepsi Türkiye'dedir.

Tablo 62. Bayram adları

19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	30 Ağustos Zafer Bayramı	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. Dördü de resmi bayramdır. Dini bayramların adları kitapta yer almamaktadır.

Tablo 63. Eser ve kahraman adı

Garibname	Gençlik Marşı	İstiklal Marşı	Mesnevi	Rafadan Tayfa

Kitapta eser ve kahraman adı olarak 5 özel ad geçmektedir. İstiklal Marşı milli sembolümüz olarak kitap içindeki metinlerde de yer almaktadır.

Tablo 64. Kurum adları

TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi	Unesco

Kitapta 2 kurum adı vardır. TBMM hem kısaltma olarak hem de tam olarak kitapta yer alır.

Tablo 65. Kanal adı

TRT Çocuk

Kitapta geçen tek kanal adı TRT Çocuk 'tur. Kitaplar çocukların yaş seviyeleri gözetilerek yazıldığı için sadece bu kanalın verildiği düşünülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü-4 kitabında 154 özel ad geçmektedir. Bu özel adların %30'u mekân adları, %16'sı kişi adları, %15'i meşhur kişiler, %13'ü şehir adıdır. Diğer oranlara %10'unun altındadır. 15 ana başlıktan 12'sine ait özel adlar kitapta mevcuttur. "Önemli Günler, Hayvan Adları, Gazete ve Dergi Adları" kitapta yer almayan başlık maddeleridir. Özel adların sayfa sayısına oranı %112'dir.

Türkçe ve Türk kültürü 5

Kitap 151 sayfadan oluşmaktadır. Kitap İstiklal Marşı'nın 10 kıtası ve Gençliğe Hitabe ile başlamaktadır.

Tablo 66. Kişi adları

Aksu	Ali	Batuhan	Begüm	Hüseyin
Luka	Mia	Murat	Nermin	Neşe

Kitapta şahıslara özel 10 isim geçmektedir. Bunlardan "Aksu" soyadı olarak kullanılmıştır. 2 isim yabancıların kullandığı özel adlardır. Diğer isimler yaygın ve klasik olarak kullanılan isimler ve Begüm, Batuhan gibi diğerlerine oranla biraz daha az tercih edilen isimlerdir. CNN Türk'ün(2021) TÜİK istatistiklerine göre yaptığı haberde, Türkiye'de 0-17 yaş grubundaki çocukların isimlerine bakıldığında ise Yusuf, Mehmet, Mustafa, Ahmet ve Furkan isimlerinin başı çektiği görülmektedir. Bu geleneksel isimlerin yanında Ömer, Berat, Enes ve Muhammed gibi isimler en popüler 10 isim listesinde yer almaktadır. Son 17 yılda Türkiye'de istikrarlı biçimde en çok tercih edilen kız çocuk isimleri Zeynep ve Elif olurken, ailelerin kız çocuklarına geleneksel isim verme eğiliminin erkek çocuklarından daha düşük olması dikkati çekmektedir.

Tablo 67. Ülke adları

Almanya	Amerika	Arjantin	Avusturya	Azerbaycan	Belçika
Çin	Danimarka	Fransa	Hitit İmparatorluğu	İngiltere	İran
İspanya	İtalya	Japonya	Japonya	Kanada	Meksika
Mısır	Osmanlı	Rusya	Türkiye		

Kitapta 22 ülke adı yer almaktadır. Osmanlı ve Türkiye tek ülke olarak ifade edilmiştir. Hitit İmparatorluğu dışında diğer ülkeler günümüzde varlığını sürdüren ülkelerdir. Ülkeler genel olarak Türk nüfusun bulunduğu ülkelerdir.

Tablo 68. Şehir adları

Ankara	Artvin	Balıkesir	Berlin	Brüksel
Bursa	Çanakkale	Çorum	Erzincan	Erzurum
İstanbul	İzmir	Kars	Malatya	Muğla
Samsun	Şanlıurfa	Uşak	Viyana	

Kitapta 19 şehir adı geçmektedir. Farklı ülkelerde yer alan iki şehir vardır. Kitapta geçen iller Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan illerdir. Bu çeşitlilik önem göstermektedir. Ayrıca metinlerin içinde yer alan illerin haricinde kitapta bir Türkiye haritası da bulunmaktadır.

Tablo 69. Milliyet adları

Akhalılar	Alman	Avrupalı	Avusturyalı	Fransız	İtalyan	Türk

Kitapta 7 milliyet adı geçmektedir. Bunlardan biri tarihte Yunan halkı için kullanılan Akhalı ismidir. Türk ismi kitapta geçmektedir. Bunun dışındaki milliyetler yukarıda verilen ülkelerden bazılarına ait milliyet isimleridir. Kitapta hem ülkenin hem de aynı ülkeye ait milliyet adının verilmesi öğrencilerin dile ait isimlerin nasıl iki türde nasıl kullanıldığını görmeleri açısından önemlidir.

Tablo 70. Dil adları

Türkçe

Kitapta geçen tek dil adı Türkçedir.

Tablo 71. Dinle ilgili özel adlar

Allah	Hz. Muhammed	Müslüman	Nuh Tufanı

Dinle ilgili kullanılan 4 özel isim vardır. Bunlar İslamiyet'e mensup bir şahsın bilmesi gereken ilk özel isimlerdir: Allah, Hz. Muhammed, Müslüman. Ayrıca Nuh Tufanı da tüm dinler tarafından ortak kabul edilen tarihî bir olaydır.

Tablo 72. Meşhur kişiler

Ahmet Kutsi Tecer	Atatürk	Bahaeddin	Cemal Oğuz Öcal	Edmondo de Amicis
Ertuğrul Düzdağ	Franz Carl Endres	Franz Custers	Fritz Neumark	Ghiselin de Busbecg /
Gökhan Duman	Hacı Bektaş Veli	Hamdullah Suphi	Kudret Emiroğlu	Ludwig Ross
Mehmet Akif Ersoy	Mevlana Celaleddin Rumi	Mustafa Kemal Atatürk	Orhan Okay	Pretextat Lecomte
Şeref Akgün	Tahsin Saraç	Uzay Sezen	Wolfgang Amadeus Mozart	

Kitapta 24 meşhur isim yer almaktadır. 10 isim yabancı kişilerden oluşmaktadır. Atatürk ve Mustafa Kemal Atatürk ismi ayrı ayrı verilmektedir. İstiklal Marşı'mızın şairi Mehmet Akif Ersoy'un adı geçmektedir**.** Hacı Bektaş Veli ve Mevlana Celaleddin Rumi de Türk kültürünün önemli isimleridir, kitapta isimleri geçmektedir.

Tablo 73. Mekân adları

Anadolu	Anıtkabir	Ani harabeleri	Asılı Taşlar	Asya	Avrupa	Avusturalya	Çin Seddi
Divriği Ulu cami	Dolmabahçe	Ege	Göbeklitepe	Hattuşa	Kâbe	Karadeniz	Kazdağı Milli Parkı
Konzerthaus	Mısır Piramitleri	Orta Asya	Taceddin Dergâhı Müzesi	Truva Antik Kenti	Üsküdar		

Kitapta 22 mekân adı geçmektedir. "Anıtkabir" ismi geçmektedir. Türkiye'nin bölgelerinden ikisi verilmiştir: Karadeniz ve Ege. 4 mekân Türkiye dışındaki yerlerdir. Bunlardan biri de Müslümanlar için

kutsal mekân Kâbe' dir. Göbeklitepe, Dolmabahçe, Ani Harabeleri verilen mekânlar içinde önemli tarihi yerlerdir.

Tablo 74. Bayram adları

Zafer Bayramı	19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı	Cumhuriyet Bayramı	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. Dördü de resmî bayramdır. Dinî bayramlar kitapta ad olarak geçmemektedir.

Tablo 75. Önemli günler

Milli Mücadele	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü

Kitapta iki önemli gün adı verilmiştir. Milli Mücadele, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun mücadelesidir. 15 Temmuz da Türk milletinin, tarihin her döneminde vatanı için canını, göz kırpmadan feda edebileceğinin önemli bir göstergesidir. Milli bilincin oluşmasında bu günlerin anılmasının önemli bir yeri vardır.

Tablo 76. Eser ve kahraman adları

Çocuk Kalbi	Define Adası	İki Yıl Okul Tatili	İstiklal Marşı	Kibritçi Kız	Küçük Kara Balık
Martı	Mehter marşı	Mesnevi	Safahat	Şeker Portakalı	

Kitapta 11 eser adı geçmektedir. Bu eserlerden 7'si "Dünya Çocuk Klasikleri" arasında yer alan hikâye kitaplarıdır. İstiklal Marşı, Safahat, Mesnevi, Mehter Marşı ise bizim edebiyatımıza ait eserlerdir. Dünya çocuk edebiyatından 7 örneğin yer aldığı bir kitapta, Türk yazarların yazdığı birkaç çocuk kitabının da eserler arasında anılması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 77. Kurum adları

Emniyet Genel Müdürlüğü	Gülhane Hastanesi	Kültür ve Turizm Bakanlığı	Millî Eğitim Bakanlığı	Türkiye Büyük Millet Meclisi	Türkiye Cumhuriyeti
Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı	Uluslararası Turna Koruma Vakfı	Unesco			

Kitapta 9 kurum adı geçmektedir. Bu kurum isimlerinin arasına "Türkiye Cumhuriyeti" de alınmıştır. Türkiye'nin önemli kurumları Meclis, Milli Eğitim, Kültür Bakanlığı kitapta yer almaktadır. Uluslararası Turna Koruma Vakfı da kitapta yer alarak nesli tükenmekte olan hayvanları korumak için farkındalık oluşturmaktadır.

Tablo 78. Kanal adları

Cnn Türk

Kitapta adı geçen tek kanal adı "CNN Türk"tür.

Türkçe ve Türk Kültürü-5 kitabında 135 özel ad geçmektedir. Bu adlardan %17'si meşhur kişiler, %17'si mekân adı, %16'sı ülke adı, %15'i şehir adıdır. Bu kitaptaki şahıs adları %7'lik bir oranla diğer kitaplara göre daha az bir yer tutmaktadır. Diğer oranlar da %10'un altındadır. 15 ana başlıktan 12'si kitapta vardır. "Gazete ve Dergi Adları, Hayvan Adları" başlıkları kitapta yer almamaktadır. Kitabın sayfa sayısına oranla özel adlar %93 oranında kitapta yer almaktadır.

Türkçe ve Türk kültürü 6

Kitap 167 sayfadan oluşmaktadır. Gençliğe hitabe ve istiklal Marşı 10 kıta şeklinde kitapta yer almaktadır.

Tablo 79. Kişi adları

Ahmet	Ali	Burcu	Bülent	Efe	Gül
Hasibe	Mehmet	Murat	Mustafa	Sevgi	

Kitapta 11 özel isim geçmektedir. İsimler Türkiye'de yaygın olarak kullanılan kız ve erkek isimleridir.

Tablo 80. Ülke adları

Almanya	Anadolu Selçuklu Devleti	Asya Hun Devleti	Avrupa Hun Devleti	Büyük Selçuklu Devleti	Franklar	Gazneliler
Göktürk Devleti	Hollanda	Kanada	Karahanlılar	Kayı Boyu	Libya	Orta Anadolu
Osmanlı Devleti	Ostrogotlar	Selçuklular	Surinam	Türkiye	Uygur Devleti	Vizigotlar

Kitapta ülke adı olarak 21 özel ad geçmektedir. Bunlardan bazıları Türklerin tarihte kurduğu devletlerin adıdır. Göktürk, Uygur, Hun, Gazneliler, Karahanlılar, Selçuklular; Kayı Boyu, Osmanlı Devleti verilerek Türklerin tarihte kurduğu devlet isimleri kitapta anılmıştır. Farklı ülkelere ait isimler ve tarihte yer alan farklı devletler de kitapta adı geçen özel isimlerdir.

Tablo 81. Şehir adları

Adana	Adıyaman	Afyonkarahisar	Aksaray	Ankara	Antalya	Artvin
Aydın	Bağdat	Balıkesir	Batman	Berlin	Bilecik	Bursa
Çanakkale	Çorum	Denizli	Diyarbakır	Edirne	Elazığ	Erzurum
Eskişehir	Gaziantep	Hamburg	Hatay	Isparta	Isparta	Isparta
İstanbul	Kahramanmaraş	Kars	Kayseri	Kırşehir	Konya	
Malatya	Manisa	Mardin	Mersin	Muğla	Nevşehir	Ordu
Ötüken	Rize	Samsun	Siirt	Sinop	Sivas	Şanlıurfa
Trabzon		Tunceli	Van	Yozgat	Zonguldak	

Kitapta Türkiye haritası verilmekle birlikte 53 şehir adı geçmektedir. Üçü 2'si Almanya'da 1'i Irak'ta olmak üzere iki yabancı şehir adı vardır. "Ötüken" adı da kitapta verilmiştir. Ötüken Türk ve Orta Asya tarihlerinde kutsal başkenttir.

Tablo 82. Milliyet adları

Alman	Avusturyalı	Çinliler	Fransız	İngiliz	Türk

Kitapta 6 milliyet adı geçmektedir. "Türk" kelimesi kitapta mevcuttur. Bunun dışında ülke adı olarak geçmeyen ülkeler milliyet adı olarak kitapta verilmiştir.

Tablo 83. Dil adları

Türkçe

Kitapta verilen tek dil adı "Türkçe"dir.

Tablo 84. Dinle ilgili özel adlar

Allah	Hıristiyanlık	Hz. Muhammed	İslam	İslamiyet	Kur'an-ı Kerim	Şükran Günü

Kitapta dinle ilgili 7 özel ad verilmiştir. Kuran-ı Kerim ilk kez bu kitapta geçmektedir ve bu kitaptan itibaren diğer kitaplarda da verilmiştir. Ayrıca Hristiyanlık ve Şükran Günü de ilk kez bu kitapta verilmektedir.

Tablo 85. Meşhur kişiler

Abdülkerim Satuk Buğra Han	Ahmet Şerif İzgören	Alp Tegin Han	Antonio Guterres	Asuman Karabulut	
Aşık Veysel	Atilla Han	Barış Manço	Bumin Kağan Han	Cahit Sıtkı Tarancı	
Cemile Burcu Kartal	Cornelius Bischof	Emrah	Ertuğrul Bey	Fatih Sultan Mehmet	
Fikret Şeneş	General Guro	Halide Yenen	İbrahim Minnetoğlu	Kanuni Sultan Süleyman	
Kemal Yalçın	Kutalmış Süleyman Şah	Kutluk Bilge Kül Kağan Han	Lady Craven	I.	I. Mehmet
Mehmet Akif Ersoy	Mete Han	Mevlana	Mimar Jachmund	Mimar Kemaleddin Bey	
Mimar Muslihiddin Ağa	Mimar Vedat Tek	Mustafa Kemal Atatürk	Nazım Hikmet	Necip fazıl Kısakürek	
Nergis Biray	Neşet Ertaş (Bozkırın Tezenesi)	Nizamülmülk	Osman Bey	Philippe du Fresnecanaye	
Saruca Paşa	Selçuk Bey	Suat Batur	Sultan Alparslan	Teoman	
Thomas Allom	Urbain Usta	Yaşar Kemal	Yunus Emre	Zeynep Kaya	

Kitapta 50 meşhur kişi yer almaktadır. 7 isim yabancı kişilerdir. Mustafa Kemal Atatürk adı kitapta verilmektedir. Tarihi Türk devletlerinin kurucuları, sultanları kitapta adı geçen meşhur isimlerdendir. Bumin Kağan Han, Kutluk Bilge Kül Kağan Han, Sultan Alparslan bunlardan birkaçıdır. Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman da kitapta anılmaktadır. Bunların yanında Âşık Veysel, Neşet Ertaş, Barış Manço Türk müziğinin sembolleri olarak kitapta bulunmaktadır. Mehmet Akif Ersoy vardır. Yunus Emre, Mevlana kitapta unutulmamıştır. Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli isimleri Necip Fazıl, Nazım Hikmet ve Yaşar Kemal de kitapta geçmektedir. Ve sadece burada geçmektedir.

Tablo 86. Mekân adları

Afrika	Akdamar Adası	Akdamar Kilisesi	Akdeniz	Altın Elbiseli Adam	Anadolu	Ani harabeleri
Anvers Limanı	Aphrodisias	Arap Yarımadası	Asya	Avrupa	Ayder Yaylası	Balkanlar
Bodrum	Bodrum	Çanakkale Boğazı	Çeşme	Çiçekdağı	Çifte Minareli Medrese	Çin Seddi
Çumra	Dicle	Didim	Domaniç	Efes	Ege	Emirdağ
Erciyes	Esenköy	Eskihisar	Fethiye	Fırat	Horasan	Ihlamur Kasrı
İstanbul Boğazı	İznik	Kapadokya	Karadeniz	Kırtıllar	Kuşadası	Londra Kulesi
Malazgirt	Marmara	Marmaris	Milet	Nemrut Dağı	Nizamiye Medresesi	Orhun Abideleri
Orta Anadolu	Orta Asya	Orta Doğu	Palandöken Dağı	Pergamon	Pokut Yaylası	Sardes
Sirkeci Garı	Söğüt	Tonyukuk Anıtı	Topçular	Trakya	Tuz Gölü	Uludağ
Van Gölü	Yenikapı					

Kitapta 65 mekân adı geçmektedir. 5'i Türkiye dışındaki mekânlardır. 60 mekân Türkiye'de tarihi ve coğrafi özellik taşıyan yerlerdir. Türkiye'nin bölgelerinin adı kitapta geçmektedir. İstanbul Boğazı, Nemrut Dağı, Tuz Gölü, Erciyes Dağı Türkiye'nin sembol mekânları olarak kitapta bulunmaktadır. Altın Elbiseli Adam bir mekân değildir ancak müzede sergilendiği için mekân adı içerisinde verilmiştir.

Tablo 87. Bayram adları

Kurban Bayramı

Kitapta geçen tek bayram ismi dini bir bayram olan Kurban Bayramı'dır. Dini bayramlar başlığı altında bir metinde bu bayramların özelliği verilmiş ve daha sonra 18 sayfa Kurban Bayramı'nın tüm dini ve kültürel özellikleri anlatılmıştır.

Tablo 88. Önemli günler

Arife Günü	Avrupa Gençlik Olimpik Kış Festivali	Çanakkale Savaşları	Dünya Kukla Günü	1.Dünya Savaşı
Kavimler Göçü	Kurtuluş Savaşı	Lale Festivali	Narenciye Festivali	Ramazan

Kitapta 10 önemli gün adı geçmektedir. Çanakkale savaşları, Kurtuluş Savaşı tarihimizin önemli mücadeleleridir. Arife Günü ilk kez bu kitapta adı geçen dinî ve kültürel olarak önemli bir gündür. Narenciye ve Lale Festivali de yöresel özellik taşıyan önemli günlerdir.

Tablo 89. Eser ve kahraman adları

İstiklal Marşı	Karagöz Hacivat	Kutadgu Bilig	Leyla ile Mecnun
Sakarya Türküsü	Siyasetname		

Kitapta 4 eser 2 kahraman adı olmak üzere toplam 6 özel ad geçmektedir. İstiklal Marşı kitabın içinde de eser olarak anılmıştır. Eserler "Kutadgu Bilig ve Siyasetname" 11. yüzyıla ait Türk edebiyat ve tarihinin önemli eserleridir.

Tablo 90. Kurum adları

Ankara Palas Konukevi	Balmumu Heykeller Müzesi	Birleşmiş Milletler (BM) Genel Sekreterliği	Bodrum Su Altı Müzesi	Cumhurbaşkanlığı	ÇEKÜL
Diyanet İşleri Başkanlığı	Gazi Orta Muallim Mektebi	Gazi Üniversitesi	Halkalı Baytar Mektebi	Herkese Meyve Vakfı	İstanbul Belediyesi
İstanbul Teknik Üniversitesi	Kahramanmaraş Türkoğlu Belediyesi	Kültür Bakanlığı	Melburn Başkonsonosluğu	Mevlana Müzesi	PTT
Taceddin Dergâhı	Tarım ve orman Bakanlığı	TEMA	Türk Kara Kuvvetleri	Türk Kızılayı	Türkiye Büyük Millet Meclisi
Türkiye Cumhuriyeti	UNESCO	Van Kedisi Evi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi		

Kitapta 28 kurum adı geçmektedir. Türkiye Cumhuriyeti yine bu kitapta da temel kurum olarak sayılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Türk Kızılayı, Kültür Bakanlığı adı verilmesi gereken önemli kurumlardır. İlk kez " Gazi Üniversitesi" adı bu kitapta geçmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü-6 kitabında 229 özel ad geçmektedir. % 28'i mekân adı, %23'ü şehir adları, %22'si meşhur kişiler, %12'si kurum adıdır. Diğer oranlara %10'unun altındadır. 15 başlıktan 12'si kitapta mevcuttur. "Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" kitapta yer almayan başlıklardır. Kitabın sayfa sayısına oranla kitapta geçen özel adların oranı % 139'dur.

Türkçe ve Türk kültürü 7

Kitap 167 sayfadan oluşmaktadır. Gençliğe hitabe ve İstiklal Marşı kitap girişinde bulunmaktadır.

Tablo 91. Kişi adları

Ahmet	Ayşe	Hakan	Mehmet	Sofi	Sorik	Şefik

Kitapta 7 özel ad geçmektedir. 2 isim de yabancı isimdir. Diğer 4 isim Türkiye'de yaygın kullanılan isimlerdir. Ancak bunlardan sadece 1'i kız ismidir.

Tablo 92. Ülke adları

ABD	Almanya	Avusturalya	Babür İmparatorluğu	Bosna Hersek	Göktürkler	Hindistan	İngiltere
İsveç	Japonya	Moğolistan	Osmanlı	Selçuklu	Suriye	Türkiye	

Kitapta 15 ülke ismi geçmektedir. Bunlardan "Göktürkler, Selçuklu ve Osmanlı" Türklerin kurdukları devletler olarak kitapta yer almaktadır. Yine Babür İmparatorluğu da tarihteki bir Türk devleti olarak kitapta mevcuttur. Diğer ülkeler Türk nüfusun bulunduğu ülkelerdir.

Tablo 93. Şehir adları

Adana	Adıyaman	Afyonkarahisar	Agra	Ağrı	Aksaray	Amasya	Ankara
Antalya	Ardahan	Artvin	Aydın	Balıkesir	Bartın	Batman	Bayburt
Bilecik	Bingöl	Bitlis	Bolu	Burdur	Bursa	Çanakkale	Çankırı
Çorum	Denizli	Diyarbakır	Düzce	Edirne	Elazığ	Erzincan	Erzurum
Eskişehir	Gaziantep	Giresun	Gümüşhane	Hakkâri	Hatay	Iğdır	Isparta
İstanbul	İzmir	Kahramanmaraş	Karabük	Karaman	Kars	Kastamonu	Kayseri
Kırıkkale	Kırklareli	Kırşehir	Kilis	Kocaeli	Konya	Kütahya	Malatya
Manisa	Mardin	Mersin	Mostar	Muğla	Muş	Nevşehir	Niğde
Ordu	Osmaniye	Rize	Sakarya	Samsun	Siirt	Sinop	Sivas
Şanlıurfa	Şırnak	Tekirdağ	Tokat	Trabzon	Tunceli	Uşak	Van
Yalova	Yozgat	Zonguldak					

Kitapta 83 il adı geçmektedir. Türkiye'nin tüm illeri kitapta verilmiştir. 2 şehir farklı ülkelerde yer almaktadır.

Tablo 94. Milliyet ve mensubiyet adları

Boşnak	Danimarkalı	Hırvat	Rus	Türk	Yörükler

Kitapta 5 milliyet adı ve 1 mensubiyet (Yörükler) adı geçmektedir. "Türk" adı kitapta geçmektedir.

Tablo 95. Dil adları

Türkçe

Kitapta geçen tek dil adı Türkçedir.

Tablo 96. Dinle ilgili özel adlar

Allah	Hristiyan	İslamiyet	Kur'an-ı Kerim	Müslüman
Peygamber Efendimiz	Rab	Tanrı	Yahudi	

Kitapta dinle ilgili 9 özel ad geçmektedir. Tanrı ismi ilk kez bu kitapta verilmiştir. İslamiyet'e ait önemli isimler yanında diğer iki büyük dine ait mensubiyet adları da kitapta verilmiştir.

Tablo 97. Meşhur kişiler

Abdi paşa	Alex Dıxon	Ali Ağa	Ali Akar	Ali Göçer	Bayram Baş	Bilge Kağan
Cahit Sıtkı Tarancı	Cemil Türkarman	Cinüçen Tanrıkorur	Çoşkun Ertepınar	Engin Beksaç	Ercümend Banu Begüm	Evliya çelebi
Faize Yoldaş	Faruk Nafiz Çamlıbel	Fatih Sultan Mehmet	Fethi Gedikli	Galip Naşit Arı	Gökhan Özcan	Gökhan Tok
Güray Ervin	Hacı Taşan	Halide Sert	Halil Altuntaş	III. Mustafa	III.Selim	İshak paşa
İsmail Karagöz	Karacaoğlan	Kül Tigin	Lady Montegu	Mahmut Han	Mehmet Fatih Müftüoğlu	Mehmet Kurudayıoğlu
Melis Sincer	Mevlana Celaleddin rumi	Mimar Hayreddin	Mimar Sinan	Mircan Kaya	Mustafa Kemal Atatürk	Mustafa Kutlu

Mustafa Yoğurtçu	Muzaffer Sarıözen	Mürselli Hacı	Naz Elkorek	Nurten Bengü Aksoy	Orhan Yorgancı	Ömer Seyfettin
Rıfat Ilgaz	Sait Faik Abasıyanık	Samim Bilgen	Süleyman Faruk Göncüoğlu	Şah Cihan	Şükrü Oktay Kılıç	Taşkın Soysal
Tonyukuk	Türkolog W. Radloff	V. Thomsen	Vahap Akbaş	Yasin Sert	Yavuz Bahadıroğlu	Yunus Emre
Zahide İmer	Zeki Tunaboylu	Zeliha Kumbasar				

Kitapta 66 meşhur isim geçmektedir. Bunlardan 4'ü yabancı isimlerdir. 62'si Türk büyükleri, yazarlar, şairler, müzisyenlerden oluşmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk adı kitapta verilmiştir. Bilge Kağan, Tonyukuk, Kül Tigin Fatih Sultan Mehmet adı geçen önemli devlet adamlarıdır. Mevlana ve Yunus Emre kitapta anılmaktadır. Kitapta diğer kitaplarda yer almayan yazarlar da bulunmaktadır: Ömer Seyfettin, Rıfat Ilgaz, Sait Faik Abasıyanık, Faruk Nafiz Çamlıbel, Cahit Sıtkı Tarancı, Yavuz Bahadıroğlu. Evliya Çelebi de ismi geçen Türk kültürünün önemli bir şahsiyetidir. Mimar Sinan da eserleriyle Türk tarihinin unutulmaz şahsiyetlerindendir. İlk kez bu kitapta anılmıştır ve bir de son kitapta adı geçmektedir. " Karacaoğlan" ismi de sadece bu kitapta geçmektedir.

Tablo 98. Mekân adları

Adapazarı	Afrika	Ağırnas	Ağrı Dağı	Ahi Çelebi Camisi	Akdeniz	Anadolu
Atik Valide Camisi	Avrupa	Ayazma Cami	Beyazıt	Çamlıbel	Çıldır	Çifte Minareli Medrese
Çingene Kız	Çukurova	Doğu Bayazıt	Erciyes Dağı	Fırat ve Dicle Nehirleri	Galata	Göbeklitepe
Gönen	Hatuniye Medresesi	Ilgaz Dağı	Ilgaz Dağları Milli Parkı	İshak Paşa sarayı	Karadeniz	Laleli
Mağlova Su Kemeri	Mihrimah Sultan Camisi	Mostar Köprüsü	Nallıhan	Neratva Nehri	Orhun Vadisi	Ödemiş
Rüstem Paşa Camisi	Sarıbeyler	Sarıköy	Selimiye Cami	Seyyit Hasan Paşa Medresesi	Sivrihisar	Süleymaniye camisi ve külliyesi
Şehzade Cami	Tac Mahal	Taksim Maksemi Kuş Evi		Taptuk Emre Dergâhı	Toros Dağları	Tuz Gölü
Uludağ	Üsküdar	Van Gölü	Yeni Valide Cami			

Kitapta 52 mekân adı geçmektedir. 3 mekân Türkiye dışındadır. 50 mekân Türkiye'dedir. Türkiye'nin bölgelerine dair isimlendirmeler kitapta yoktur. Ancak farklı bölgelerde yer alan tarihî, coğrafî mekân isimleri kitapta bulunmaktadır. Özellikle İstanbul'daki tarihi camilerin çoğunun adı verilmiştir. Süleymaniye Camisi ve Külliyesi Mihrimah Sultan Camisi Rüstem Paşa Camisi Şehzade Cami, Yeni Valide Cami bunlardır. Selimiye Cami ve diğer camiler Mimar Sinan'ın eserleridir.

Tablo 99. Bayram adları

Paskalya Bayramı	Ramazan Bayramı	Roş Aşana Bayramı	Şeker Bayramı

Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. İki bayram İslam kültürüne, diğer bayramlar Yahudilik ve Hristiyanlık kültürüne aittir. Adı verilen dini bayramlardan Ramazan ve Şeker Bayramı zaten aynı bayramı ifade ettiği için kitapta Türklere ait tek bayram adının geçtiği kabul edilebilir.

Tablo 100. Önemli günler

Arife Günü	Aşure Günü	Birinci Dünya Savaşı	Boşnak Hırvat Savaşı
İstanbul'un Fethi	Ramazan		

Kitapta 6 önemli gün adı geçmektedir. İstanbul'un Fethi hem dünya tarihi için hem de Türk tarihi için büyük bir olaydır. Bir çağı kapatıp yeni bir çağı açmıştır. Bir devleti İmparatorluk yapan olaydır. Bu sebeple Türk kültürü kitaplarında adının geçmesi önemlidir. Sadece bu kitapta geçmektedir. Arife ve Aşure Günü dini özellik taşıyan iki önemli gün olarak kitapta bulunmaktadır.

Tablo 101. Eser ve kahraman adları

Affan Dede	Han Duvarları	Hüzün ve Tesadüf	Kaşağı	Orhun Abideleri	Orhun Yazıtları
Resimli Türk Edebiyatı Tarihi	Seyahatname	Son Kuşlar	Tonyukuk Anıtı	Türk Dili Tarihi	

Kitapta eser veya kahraman adı olarak 11 özel ad geçmektedir. Orhun Abideleri, Orhun Yazıtları adıyla iki farklı şekilde kitapta bulunmaktadır. Evliya Çelebi'nin meşhur eseri Seyahatname de kitapta mevcuttur. Kaşağı, Hüzün ve Tesadüf adlı hikâye kitaplarına da kitapta yer verilmiştir. Resimli Türk Edebiyatı Tarihi ve Türk Dili Tarihi akademik anlamada bilgi edinmek isteyenler için önemli kaynaklardır. Onların da adı dipnot şeklinde kitapta geçmektedir.

Tablo 102. Kurum adları

Babaeski Devlet Hastanesi	Boğaziçi Üniversitesi	Columbia Üniversitesi	Çankaya Belediyesi
EGO	İstanbul Büyükşehir Belediyesi	İzmir Büyükşehir Belediyesi	Kalkınma İnisiyatifleri Örgütü
Kızılay	Leylek Vakfı	New Wonders 7 Vakfı	Suyu Soğutan Vakıf
Türk Dil Kurumu	UNESCO		

Kitapta 14 kurum adı geçmektedir. 2'si Türkiye'ye ait değildir. Kızılay ve Türk Dil Kurumu devlete ait resmi kurumlar olarak kitapta bulunmaktadır. Bunun yanında şehirlere ait belediye isimleri de kitapta geçmektedir.

Tablo 103. Gazete adı

Hürriyet	Sabah

Kitapta 2 gazete ismi yer almaktadır.

Tablo 104. Kanal adı

Habertürk	TRT Haber

Kitapta 2 kanal adı geçmektedir. Biri devlet, biri özel kanaldır.

Türkçe ve Türk Kültürü-7 kitabında 277 özel ad geçmektedir. %30'u şehir adları, %24'ü meşhur kişiler, %19'u mekân adlarıdır. Diğer adların oranı %10'un altındadır. 15 başlıktan 14'ü kitapta ter almaktadır. Sadece "Hayvan Adı" başlığına ait özel ad kitapta yoktur. Kitabın sayfa sayısına göre geçen özel adların kitaba oranı % 168'dir.

Türkçe ve Türk kültürü 8

Kitap 238 sayfadan oluşmaktadır. Gençliğe Hitabe ve İstiklal Marşı 10 kıta şeklinde kitapta yer almaktadır.

Tablo 105. Kişi adları

Ayşe	Ceren	Ceyda	Dursun	Hans	Yusuf

Kitapta 6 özel isim geçmektedir. İsimlerden biri yabancıların kullandığı özel isimdir.

Tablo 106. Ülke adları

ABD	Almanya	Asya Hun Devleti	Avusturalya	Belçika	Bosna-Hersek
Bulgaristan	Ermenistan	Güney Kore	Gürcistan	Hindistan	Hollanda
Irak	İran	İspanya	İsviçre	Kazakistan	Kosava
Kuzey Kore	Küba	Macaristan	Makedonya	Mısır	Moğolistan
Moldava	Nahçıvan	Osmanlı İmparatorluğu	Özbekistan	Portekiz	Selçuklu Devleti
Sovyet Rusya	Suriye	Timur Devleti	Türkistan	Türkiye	Yunanistan

Kitapta 36 ülke adı geçmektedir. Türkiye'nin komşularının verildiği tek kitaptır. Yine kitapta "Asya Hun Devleti", "Selçuklu Devleti", "Osmanlı İmparatorluğu" şeklinde tarihte Türklerin kurduğu devletler mevcuttur.

Tablo 107. Şehir adları

Albany	Ankara	Bağdat	Balıkesir	Belh	Berlin	Budapeşte	Buhara
Cheratte	Denizli	Diyarbakır	Elhamra	Eskişehir	Fojnica	Havana	Isparta
İstanbul	İzmir	Konstantinopolis	Malatya	Merv	Milodraz	Paris	Selanik
Semerkant	Sivas	Şiraz	Utrecht	Üsküp	Van	Washington	

Kitapta 31 şehir mevcuttur. 18 şehir farklı ülkelerde yer almaktadır. İstanbul eski adı Konstantinopolis olarak da kitapta geçmektedir. Ankara ve İstanbul ismi kitapta mevcuttur.

Tablo 108. Milliyet ve mensubiyet adları

Alman	Bektaşi	Iraklı	İspanyollar
Macar	Malatyalılar	Nazi	Suriyeli
Türk	Yemenli		

Kitapta 10 milliyet ve mensubiyet adı geçmektedir. Türk adı kitapta mevcuttur. Türkiye'de kullanılan mensubiyet adlarından olan Malatyalılar ve Bektaşi dışındaki özel adlar farklı ülkelere ait milliyeti ifade etmektedir.

Tablo 109. Dil adları

Arapça	Ermenice	Farsça	Fransızca
Gagavuz Türkçesi	Osmanlı Türkçesi	Rumca	Türkçe

Kitapta 8 dil adı geçmektedir. Türkçe, Osmanlı Türkçesi ve Gagavuz Türkçesi dışındaki dil isimleri farklı ülkelerde konuşulan dil adlarıdır.

Tablo 110. Dinle ilgili özel isimler

Allah	Berat Gecesi	Berat Kandili	Büyük Tufan	Enbiya Suresi	Fransiskenler
Hac	Hak	Hazreti Peygamber	Hızır	Hristiyan	Hz. Muhammed
Hz. Nuh	İlyas Peygamber	İslam	İslamiyet	Kadir Gecesi	Kur'an-ı Kerim
Mevlid Kandili	Mirac Kandili	Müslümanlar	Ortadoks	Peygamber Efendimiz	Regaib Kandili
Yahudi	Zümer Suresi				

Kitapta dinle ilgili 26 özel ad geçmektedir. Bu kategoride en çok özel ad bu kitapta yer almaktadır. 4 özel isim İslamiyet dışındaki dinlerle ilgili özel adlardır. Özel kandil geceleri ilk kez bu kitapta verilmiştir. Bu geceler, önemli günler başlığı altında da verilebilirdi ancak diğer kitaplarda da hiç geçmediği için dine ait özel isimler başlığı altında verilmiştir. Hz. Muhammed, Peygamber Efendimiz, Hazreti Peygamber ifadesiyle üç farklı şekilde kitapta yer almıştır. Kur'an surelerinden bazılarına da ilk kez bu kitapta yer verilmiştir. Yine "Hac" kelimesi de sadece burada bulunmaktadır.

Tablo 111. Meşhur kişiler

Ahmet Bekir Palazoğlu	Ahmet Yaşar Ocak	Albert Eınstein	Ali Akbaş	Ali Atay	Ali Kuşçu
Aşık Veysel Şatıroğlu	Atatürk	Baki	Barboros Hayrettin Paşa	Barış Manço	Bernard Lewis
Bilal Eryılmaz	Cahit Arf	Can Ulkay	Çetin Tekindor	Dursun Fakih	El-Cezeri
Elefterios Venizelos	Erhan Afyoncu	Ertuğrul Gazi	Evliya Çelebi	Farabi	Faruk Aksoy
Fatih Sultan Mehmet	Franklin Roosevelt	Fuzuli	Gazali	Gülnihal Yolcu	H. Salih Zengin
II. Bayezid	II. Mahmut	II. Murat	İ. Hakkı Uzunçarşılı	İbn-i Sina	İbrahim Agâh Çubukçu
İbrahim Paşa	İnci macun	İskender Pala	İsmail Hacıoğlu	John B. Bogart	Kanuni Sultan Süleyman
Kaşgarlı Mahmut	Kim Seol	Litvinof	Lütfi Paşa	Mete han	Mevlana
Mim Kemal Öke	Mimar Ahmet Paşa	Mimar hayrettin	Mimar Sinan	Muhteşem Süleyman	Mustafa Kemal Atatürk
Muzaffer Özgüleş	Mümtaz Mahal	Observer	Osman Bey	Ömer Hayyam	Salih Bozok
Selahattin Tansel	Sokullu Mehmet Paşa	Süleyman Dilbirliği	Şah Cihan	Şeyh Edebali	Tevfik Rüştü Aras
Timur	Ulu Önder	Uluğ Bey	Uzun Hasan	Winston Churchil	Yavuz Sultan selim

Yavuz Unat	Yılmaz Öztuna	Yunus Emre	Zeki Müren	Zeynep Korkmaz

Kitapta 77 meşhur isim bulunmaktadır. Kitaptaki meşhur isim sayısı da diğer kitaplara göre çoktur. Bu isimlerden 9'u yabancı kişilerdir. Diğerleri Türkiye ve Türk tarihi için önemli olan şahsiyetlerdir. Atatürk, Mustafa Kemal Atatürk ve Ulu Önder isimleri kitapta mevcuttur. Ulu Önder isminin kullanıldığı tek kitaptır. Türk büyüklerinden Mete Han, Ertuğrul Gazi, Osman Bey, Yavuz Sultan Selim, Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Süleyman kitapta yer almaktadır. Sultan Süleyman, Muhteşem Süleyman olarak da kitapta zikredilmektedir. Mevlana, Yunus Emre kitapta yerini almıştır. Zeki Müren, Türk müziği için önemli bir isimdir ve kitapta mevcuttur.

Tablo 112. Mekân adları

Afrika	Akdeniz Bölgesi	Ani Harabeleri	Artuklu sarayı	Asya	Asya
Atatürk Anıtı	Atatürk Büstü	Atatürk Caddesi	Atatürk Heykeli	Atatürk Meydanı	Avrupa
Ayasofya Medreseleri	Ayder	Balıklı Göl	Balkanlar	Balkanlar	Bandırma
Barbaros Mahallesi	Bergama Antik kenti	Beşikçizade Tekkesi	Beyoğlu	Boğaziçi Köprüsü	Buhara Kütüphanesi
Çamlıhemşin	Çanakkale Boğazı	Efes Antik Kenti	Ege	Erdek	Galata
Gül Baba Türbesi	Gümüşsuyu	Güneydoğu Anadolu	Ihlara Vadisi	İstanbul Boğazı	Kafkasya
Kapadokya	Karagöz Bey Medresesi	Keban Barajı	Kuzey Afrika	Latin Amerika	Midas Tapınağı
Mostar Köprüsü	Nemrut Dağı	Nizamiye Medreseleri	Ongözlü Köprü	Orta Asya	Pamukkale
Pamukkale	Peribacaları	Safranbolu	Selimiye Cami	Semaniye Medresesi	Sultanahmet Cami
Sümela manastırı	Tac Mahal	Taksim	Taşkışla	Trakya	Truva Antik kenti
Uluğ Bey Krateri	Urla	Üsküdar	Veysel Karani Türbesi	Yedigöller Milli parkı	Yeşilırmak

Kitapta 66 mekân adı vardır. 6 mekân farklı ülkelere ait yerlerdir. Başka ülkelerde yer alan Atatürk Büstü, Heykeli, Caddesi ve Meydanı kitapta tanıtılmıştır. Türkiye'nin bölgelerinden bazıları kitapta verilmiştir. Yine Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan mekân isimleri kitapta yer almıştır.

Tablo 113. Bayram Adları

Kurban bayramı	Nevruz bayramı	Ramazan Bayramı

Kitapta 3 bayram adı geçmektedir. Kitapta resmî bayram adları mevcut değildir.

Tablo 114. Önemli Günler

Aşure Günü	Kore Savaşı	II. Dünya Savaşı	Hıdrellez	Ruz-ı Hızır
Karpuz Festivali	Aydın Deve Güreşleri Festivali	15 Temmuz	18 Aralık Uluslararası Göçmenler Günü	

Kitapta 9 önemli gün vardır. 15 Temmuz, birlik ve beraberliğimizin hatırlandığı önemli bir gün olarak kitapta mevcuttur. Bu gün uzun adıyla sadece Türk kültürü 5 kitabında yer almıştır. Yine Hıdırellez ismi de sadece bu kitapta verilmiştir.

Tablo 115. Eser ve kahraman adları

3'te 3 Tarih	Ayla	Dede Korkut	Dede Korkut Hikâyeleri	Divan-I Lügati't Türk	Fetih 1453
İstanbul Üniversitesi Tarihi	Karagöz ve Hacivat	Korkut Ata	Mehmetçik Kutlu Zafer	Osmanlı Tarihi	Pelin Çift İle Gündem Ötesi
Seyahatname	TDV İslam Ansiklopedisi	Tıp kanunu	Türk Halk Edebiyatı El Kitabı		

Kitapta eser ve kahraman adı olarak 16 özel isim geçmektedir. TRT'de yer alan 2 program ve 1 dizi ismi bunlardan üçüdür. "Dede Korkut" kahraman ve eser olarak kitapta yer almaktadır.

Tablo 116. Kurum adları

AFAD	Afet Geçici Kent	Ankara Üniversitesi	Atatürk Araştırma Merkezi	Avrupa Birliği
Başbakanlık	Başbakanlık Devlet arşivleri Genel Müdürlüğü	Birleşmiş Milletler	Cumhurbaşkanlığı	Din Hizmetleri Müşavirliği
Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi	EBA	Eğitim müşavirliği	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü	İçişleri Bakanlığı
İstanbul Üniversitesi	İTÜ(İstanbul Teknik Üniversitesi)	Kültür Tanıtma Müşavirliği	Meclis	Merkez Bankası
Oxford Üniversitesi	Paris Üniversitesi	T.C. Dışişleri Bakanlığı	TİKA	TRT Genel Müdürlüğü
TRT Yayıncılık Tarihi Müzesi	Türk Büyükelçiliği	Türk Kültür Merkezi	Türkiye Cumhuriyeti Mostar Başkonsolosluğu	Uluslararası Astronomi Derneği'
UNESCO	Yönetim sistemi (AFKEN)	Yunus Emre Enstitüsü		

Kitapta 33 kurum adı geçmektedir. AFAD, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü gibi Türkiye'yi yurt dışında temsil eden önemli kurum isimleri kitapta verilmiştir. Özellikle yurt dışında yaşayan Türklerle ilgili kurum isimleri "Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, T.C. Dışişleri Bakanlığı, Eğitim Müşavirliği, Kültür Tanıtma Müşavirliği" kitapta mevcuttur.

Tablo 117. Dergi ve Gazete Adları

Ana Sözü Gazetesi (Moldava)	Avrupa'nın Sesi Gazetesi	Bilim Çocuk (Tübitak)	Cumhuriyet
Diyanet Çocuk Dergisi	Hürriyet	Kosova Haber Gazetesi	Merhaba Gazetesi
New York Sun (Niv York San) gazetesi	Post Gazetesi	PTT Çocuk Dergisi	Resmî Gazete
Son Posta	Takvim-i Vekâyi	TRT Çocuk Dergisi	

Kitapta 15 gazete ve dergi adı geçmektedir. Yine en çok bu kitapta bu başlıktaki özel adlar mevcuttur. Türkiye'deki gazetelerin yanında yurt dışında farklı ülkelerde Türkçe olarak çıkan gazete isimleri de kitapta verilmiştir.

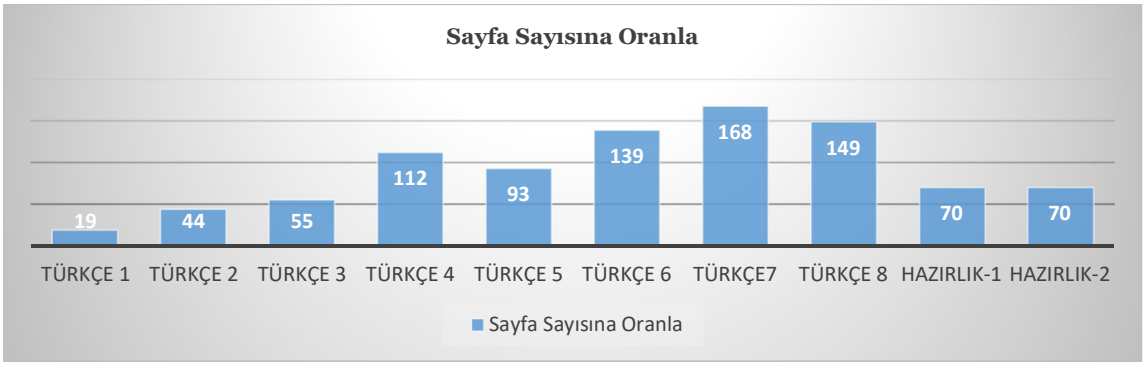
Tablo 119. Kanal Adları

TRT	TRT1	TRT2	TRT Avaz	TRT Belgesel
TRT OKUL	TRT Çocuk	TRT GAP	TRT World	

Kitapta 9 kanal adı vardır. 9 kanal da devlete ait kanal isimleridir.

Türkçe ve Türk Kültürü-8 kitabında 343 özel ad geçmektedir. Bunları %22'si meşhur kişiler, %19'u mekân adı, %10'u ülke adıdır. Diğer oranlar %10'un altındadır ve yakın miktardadır. 15 başlık maddesinden 14'ü kitapta geçmektedir. Kitapta yer almayan başlık "Hayvan Adı" maddesidir. Kitabın sayfa sayısına oranla % 149 oranında özel ad kitapta yer almaktadır.

10 kitabın içinde geçen özel adların sayfa sayısına oranı, grafikle şu şekildedir:



Şekil 2: Özel adların sayfa sayısına oranı

Bu grafiğe göre özel adların dağılımı genel olarak kitap seviyesine göre doğru orantılı bir şekilde artmıştır. Ancak Türkçe 4 ve Türkçe 3 kitapları arasındaki artışta oransal bir uçurum bulunmaktadır. %55'lik bu oransal boşluk, %46'lık bir oranla Türkçe-5 ile Türkçe-6 arasında da vardır. 1-2-3-4 kitapları arasında basamaksal olarak artan düzey, 4. kitaptan sonra inişli çıkışlı bir seyir göstermektedir. Bu da özel adların dağılımında farklılık ve artış düzeyinde eşitlik olmadığını göstermektedir. Grafikte hazırlık kitapları, 8 temel kitaptan sonra sıralanmıştır böylece 8 kitabın artışı daha net ortaya konulmuştur. Hazırlık kitaplarının sayfa sayıları ve içindeki özel ad sayıları birbirinden farklılık göstermektedir buna rağmen özel adların dağılımındaki yüzdelik oran aynıdır. Bu da Hazırlık kitaplarının kendi içinde bir standardı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve tartışma

İbni Haldun ve A. Hamdi Tanpınar'a atfen söylenen 'coğrafya kaderdir' sözü; toplumun nerede, nasıl bir coğrafi ortamda, hangi şartlarda yaşadığı yaşam tarzlarına ve kültüre doğrudan tesir ettiğini ifade etmektedir (Alver, 2010: 46). Kültür; dil, din, tarih, gelenek ve görenek; bir topluma ait maddi ve manevi tüm değerler manzumesidir (Bostancı, 1995: 18). Yabancı kültürlerin kendilerini ilk gösterdiği alan, kişi ve yer adlarıdır (Şenel 2017: 73). Dolayısıyla adlandırmalar, özel adlar, kültürel simgelerdir. Bu doğrultuda Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarında geçen özel adların incelendiği bu çalışmada özel adların

dağılımında ve çeşitliliğinde kitaplarda farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Tek tek kitaplardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık-1 kitabında en çok geçen özel ad %49'luk dilimle şahıs isimleridir. Özel adların dağılımında orantısızlık tespit edilmiştir. Kitaptaki dağılımın diğer özel adlarla orantılı olması kültürel unsurların artmasını sağlayacaktır. Kitapta 15 ana başlık maddesinden 11'i yer almaktadır. Kitapta sadece iki milliyet adı geçmektedir. Kitabın adının "Türk Kültürü" olmasına rağmen kitapta "Türk" kelimesi değil sadece Türkiyeli kelimesi yer almaktadır. Meşhur Kişiler başlığı altında "Mustafa Kemal Atatürk" adı kitapta şahıs olarak geçmemektedir. Ancak mekân isimleri içinde "Anıtkabir" ve "Atatürk Caddesi" ne yer verilmiştir. Kitapta film, çizgi film, kitap adı ve kahramanları 9 özel isim olarak tespit edilmiştir. Bunların içinde sadece "Keloğlan" Türk kültürüne ait bir masal kahramanıdır. Türk kültürüne ait eser ve kahraman adlarının verilmesi gerekirdi. "Dinle İlgili Özel Adlar, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları" başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur.

Türkçe ve Türk Kültürü-1 kitabında en çok geçen özel ad %52'lik dilimle şahıs adıdır. Şahıs adlarında bir yığılma tespit edilmiştir. Bu da kitaptaki özel adların dağılımındaki orantısızlığı göstermektedir. Kitapta 15 maddeden 8'i mevcuttur. Kitapta 2 ülke adı yer almaktadır. Farklı ülke isimlerine yer verilmemesi sadece Almanya olması kitabın sadece Almanya'da okutulan bir kitap olduğunu düşündürtmektedir. Kitapta geçen iki milliyet ismi bulunmaktadır. Kitapta ülke isimlerinde "Almanya" geçmesine rağmen milliyet olarak "Alman" değil "Japon" ifadesi geçmektedir. Kitapta yer alan tek bayram resmî bir bayram olan 23 Nisan'dır. Diğer bayramlar yoktur. "Dil Adı, Dinle İlgili özel Adlar, Önemli Günler, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" kitapta mevcut değildir. Bu sebeple "Türkçe" dil adı olarak kitaptaki metinlerde geçmemektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü-2 kitabında en çok geçen özel ad %64'lük dilimle şahıs adıdır. 15 maddeden 11'i yer almaktadır. Kitapta 1 resmî bayram ve iki dini bayram adı toplam 4 bayram geçmektedir. Ramazan Bayramı kitapta şeker bayramı olarak da verilmiştir. Resmi olarak 23 Nisan verilmiştir. "Dinle İlgili özel Adlar, Kurum Adları, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları" başlıklarına ait özel ad kitapta yoktur.

Türkçe ve Türk Kültürü-3 kitabında en çok geçen özel ad %23'lük dilimle mekân adıdır. 11 ana başlık maddesi vardır. Kitapta 4 resmî bayram adı geçmektedir. Dinî bayram adları kitapta yer almamaktadır. Dil Adı, Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" kitabın içinde yer almayan özel ad başlıklarıdır. Kitabın içinde "Türkçe" dil adı hiç geçmemektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü-4 kitabında en çok geçen özel ad %30'luk dilimle mekân adıdır. 12 madde yer almaktadır. İslamiyet adı ilk kez bu kitapta geçmektedir. Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. Dördü de resmi bayramdır. Dini bayramların adları kitapta yer almamaktadır. "Önemli Günler, Hayvan Adları, Gazete ve Dergi Adları" kitapta yer almayan başlık maddeleridir.

Türkçe ve Türk Kültürü-5 kitabında en çok geçen özel ad %17'lik dilimle meşhur kişi ve şehir adlarıdır. 12 ana başlık yer almaktadır. Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. Dördü de resmî bayramdır. Dinî bayramlar kitapta ad olarak geçmemektedir. "15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü" tam adıyla verildiği tek kitaptır. Zaten iki kitapta geçmektedir. Kitapta 11 eser adı geçmektedir. Bu eserlerden 7'si "Dünya Çocuk Klasikleri" arasında yer alan hikâye kitaplarıdır (Define Adası, Martı, Çocuk Kalbi...). İstiklal Marşı, Safahat, Mesnevi, Mehter Marşı ise bizim edebiyatımıza ait kitapta adı geçen eserlerdir. Dünya çocuk edebiyatından 7 örneğin yer aldığı bir kitapta, Türk yazarların yazdığı birkaç çocuk

kitabının da eserler arasında anılması gerektiği düşünülmektedir. "Gazete ve Dergi Adları, Hayvan Adları" başlıkları kitapta yoktur.

Türkçe ve Türk Kültürü-6 kitabında en çok geçen özel ad %28'lik dilimle mekân adlarıdır.12 ana madde mevcuttur. "Kuran-ı Kerim" ilk kez bu kitapta geçmektedir ve bu kitaptan itibaren diğer kitaplarda da verilmiştir. Ayrıca Hristiyanlık ve Şükran Günü de ilk kez bu kitapta verilmektedir. Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli isimleri "Necip Fazıl, Nazım Hikmet ve Yaşar Kemal" de kitapta geçmektedir. Ve sadece burada geçmektedir. Kitapta geçen tek bayram ismi dini bir bayram olan Kurban Bayramı'dır. Dini bayramlar başlığı altında bir metinde bu bayramların özelliği verilmiş ve daha sonra 18 sayfa Kurban Bayramı'nın tüm dini ve kültürel özellikleri anlatılmıştır. Arife Günü ilk kez bu kitapta adı geçen dinî ve kültürel olarak önemli bir gündür. "Gazete ve Dergi Adları, Kanal Adları, Hayvan Adları" başlıkları kitapta yoktur. 15 başlıktan 12'si kitapta mevcuttur.

Türkçe ve Türk Kültürü-7 kitabında en çok geçen özel ad %30'luk dilimle şehir adlarıdır. 14 ana başlık mevcuttur. Kitapta 7 özel ad geçmektedir. 2 isim de yabancı isimdir. Diğer 4 isim Türkiye'de yaygın kullanılan isimlerdir. Ancak bunlardan sadece 1'i kız ismidir. Tanrı ismi ilk kez bu kitapta verilmiştir. Mimar Sinan da eserleriyle Türk tarihinin unutulmaz şahsiyetlerindendir. İlk kez bu kitapta anılmıştır ve bir de son kitapta adı geçmektedir. "Karacaoğlan" ismi de sadece bu kitapta geçmektedir. Kitapta 4 bayram adı geçmektedir. İki bayram İslam kültürüne, diğer bayramlar Yahudilik ve Hristiyanlık kültürüne aittir. Adı verilen dini bayramlardan Ramazan ve Şeker Bayramı zaten aynı bayramı ifade ettiği için kitapta Türklere ait tek bayram adının geçtiği kabul edilebilir. İstanbul'un Fethi hem dünya tarihi için hem de Türk tarihi için büyük bir olaydır. Bir çağı kapatıp yeni bir çağı açmıştır. Bir devleti İmparatorluk yapan olaydır. Bu sebeple Türk kültürü kitaplarında adının geçmesi önemlidir. Sadece bu kitapta geçmektedir. Sadece "Hayvan Adı" başlığına ait özel ad kitapta yoktur.

Türkçe ve Türk Kültürü-8 kitabında en çok geçen özel ad %22'lik dilimle meşhur kişilerdir. 14 ana başlık mevcuttur. Türkiye'nin komşularının verildiği tek kitaptır. Atatürk, Mustafa Kemal Atatürk ve Ulu Önder isimleri kitapta mevcuttur. Ulu Önder isminin kullanıldığı tek kitaptır. Kitapta dinle ilgili 26 özel ad geçmektedir. Bu kategoride en çok özel ad bu kitapta yer almaktadır. 4 özel isim İslamiyet dışındaki dinlerle ilgili özel adlardır. Özel kandil geceleri ilk kez bu kitapta verilmiştir. Bu geceler, önemli günler başlığı altında da verilebilirdi ancak diğer kitaplarda da hiç geçmediği için dine ait özel isimler başlığı altında verilmiştir. Hz. Muhammed, Peygamber Efendimiz ifadesiyle iki farklı şekilde kitapta yer almıştır. Kur'an surelerinden bazılarına da ilk kez bu kitapta yer verilmiştir. Yine "Hac" kelimesi de sadece burada bulunmaktadır. Kitapta 3 bayram adı geçmektedir. Kitapta resmî bayram adları mevcut değildir. Kitapta 15 gazete ve dergi adı geçmektedir. Yine en çok bu kitapta bu özel adlar mevcuttur. Türkiye'deki gazetelerin yanında yurt dışında farklı ülkelerde Türkçe olarak çıkan gazete isimleri de kitapta verilmiştir. Kitapta yer almayan başlık "Hayvan Adı" maddesidir.

Kitapların geneline baktığımızda Türk kültürüne ait özel adların verildiği ancak kitaplara dağılımında orantısızlık olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer almayan başlık maddeleri, kitaptaki eksik kültür unsurlarının varlığını göstermektedir. Bundan sonra yazılacak olan kitaplarda özellikle tüm başlık maddelerini kapsayacak örneklerin yer alması millî kültür unsurlarının genelinin verilmesini sağlayacaktır. Ayrıca kitaplarda belli özel adlarda oluşan yığılma dikkati çekmektedir. Bu nedenle dengeli bir dağılım olduğunda da kültür unsurlarının her bir maddesi kitaplarda sergilenebilecektir.

2018 yılında MEB tarafından seviyelere göre hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı, kültürel ögeler açısından genel çerçeveyi çizmiştir. Ancak buna rağmen çerçevedeki temaların seviyelere

göre dağılımına uymayan kitaplar vardır. Yazılan kitaplarda öğretim programına dikkat edilmesi yazarların işini kolaylaştırıcı ve seviyelerin adım adım ilerleyişini sağlayan bir unsurdur. Bu çalışmayla kitaplarda verilecek kültür ögelerinin yer aldığı bir listeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çerçeve programlarıyla birlikte hazırlanacak kültürel unsurlara ait özel adlar listesi, öğretmenlerin ve kitap yazarlarının işi kolaylaştıracak, hangi kültürel ögelerin verileceği hangilerinin verilmeyeceği karmaşasını da ortadan kaldıracaktır. Bazı istisnai görüşler bir kenara bırakılırsa, kültür ve kimlik konusu dün olduğu gibi bugün de önemini koruyan ve bundan sonra da koruyacak olan bir olgudur (Horata, 2017: 126). Küreselleşme ve iletişim araçlarının rüzgârıyla mahallî renkler birer birer kaybolurken, gelişmiş ülkeler ise kültürel miraslarını âdeta yeniden keşfetmeye, sürdürülebilir kalkınmanın temel araçlarından biri olarak gördükleri kültürel alana önemli yatırımlar yapmaya başlamışlardır. Bu tekelleşmeye karşı, her ülke gibi Türk devletlerinin de büyük kültürel miraslarını tanıtma ve yaymaya ağırlık vermesi gerekmektedir (Horata, 2017:125). Bir öneri olarak da kitaplardaki özel adlar, sıklık açsından kelimeler ele alınmamıştır bundan sonra yapılacak çalışmalarda özellikle "Türk, Türkiye, Türkçe" kelimelerinin her bir kitapta kaç kez kullanıldığı tespit edilebilir. Ayrıca özellikle Türk kültürü için "millet, millî, kültür" gibi kelimelerin de kitaplardaki metin ve bağlam içinde kullanımı bu kelimeler önem taşıdığı için tespit edilmelidir.

Kaynakça

Acıpayamlı,O., (1992). Türk kültüründe ad koyma folklorunun morfolojik ve fonksiyonel yönlerden incelenmesi. *VI. Milletlerarası Türk Halk Kongresi Bildirileri*.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Türk Dil Kurumu.

Altıntaş, A. (2015). Bir *kültür unsuru olarak edebi eserlerdeki özel isimler ve onların çeviri problemleri (F. M. Dostoyevski'nin Suç ve Ceza" Romanı Üzerine)*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi.

Alver K. (2010). *Kültür sosyolojisi ve kültürel çalışmalar*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Anderson, J. M. (2007). *On the grammar of names*. Oxford.

Arı, G. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 4 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Bayram, A. (2019). *Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretmek için hazırlanan kitaplarda ve ilgili öğretim programında millî kültür unsurları*. Akademi.

Deniz, K. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 5 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Doğan, Y. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 6 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Durmuş, M. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü hazırlık 2 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Ekmekçi, V., Karadüz, A., (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi kitabına eleştirel bir bakış. *Turkısh Studies*, 10(15), 361-378 DOI Number: http://dx.doi.org/10,7827/TurkishStudies.8976, p.361-378.

Göçer, A., (2012). Dil kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 50-57.

Horata, O. (2017).Türk dünyasının kültürel ufukları: tarihsel bağlam içinde genel bir değerlendirme. *Bilig*, 82, 117-131.

Karadağ, Ö.. Baş, B.(2019).Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon,* 9(3), 434-454.

Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 8 (Ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Keskin, H. K. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 3 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Kolay, G. (2018). *Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında kültürel ögeler*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Kurt, M., Temur, N. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü hazırlık 1 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Kurudayıoğlu, M. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 7 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı* (1-10. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Sidekli, S. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 1 (ders kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Şen, Ü. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 2 (ders kitabı*). Milli Eğitim Bakanlığı.

Ünalan, Ş. (2005). *Dil ve kültür* (3. baskı). Nobel.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

6- Yabancı/ikinci dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı bir uygulama alanı: Dublaj*

Ezgi İNAL[1]

APA: İnal, E. (2021). Yabancı/ikinci dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı bir uygulama alanı: Dublaj. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 118-126. DOI: 10.29000/rumelide.1009044.

Öz

Yabancı/ikinci dil öğretimi çerçevesinde bireylerin temel iletişim becerilerini sosyal yaşamlarında kullanabilecekleri kazanımlar elde etmeleri gerekmektedir. Bireylerin sosyal aktörler olarak iletişim becerilerini kazanıp geliştirebilmelerinde konuşma becerisi odak noktayı oluşturmaktadır. Çünkü dil öğrenicileri konuşma becerilerinin gelişmesi ile birlikte sosyal yaşamda var olabilmekte ve kendilerini ifade edebilmektedirler. Nitekim bu da toplumsal uyumu sağlayıcı bir unsurdur. Dil öğretimi uygulamaları kapsamında konuşma becerilerine yönelik pek çok etkinlik tasarlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğrenicilerin otantik öğrenme süreçlerini destekleyici ve genellikle görev temelli olarak yapılandırılmış bütün etkinlikler akıcı konuşma becerisinin sağlanabilmesini amaçlamaktadır. Dublaj uygulamaları da, daha önce çekimi tamamlanmış bir videonun (dizi, sinema, çeşitli dijital yapıtlar) kurgusal akışı içinde okuma ve sesletim unsurlarının bir arada bulunduğu, aynı zamanda da rol oynamayı gerektiren bir alan olarak ders içi yapılandırılmış etkinliklerde olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğrenicilerinin çok yönlü gelişimleri için kullanılabilir. Ayrıca dublajda kurgu metninin doğru okumaya katkısı, söz konusu videoların görsel-işitsel dengeyi sağlaması, dikkat, odaklanma ve temelde metnin doğru seslendirilmesine yönelik sesletim yeterliklerinin güçlendirilebilmesi gibi özellikleri düşünüldüğünde bu alandaki uygulamaların yabancı/ikinci dil öğrenicileri için işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada dublaj, dublajın özellikleri ve uygulamalarına yönelik literatür taraması yapılmış, araştırmacılara söz konusu uygulamaların hem yüz yüze hem de uzaktan yabancı/ikinci dil öğretiminde nasıl kullanılacağına dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, ikinci dil, konuşma becerisi, dublaj

A different field of application to develop speaking skills in foreign/second language teaching: Dubbing

Abstract

Within the framework of foreign/second language teaching, individuals need to acquire some gains to use their basic communication skills in their social lives. Speaking skill is the focal point for individuals to gain and develop their communication skills as social actors because language learners can exist in social life and express themselves by developing their speaking skills. As a matter of fact, this is a factor that ensures social cohesion. Many activities are designed and implemented for speaking skills within the scope of language teaching practices. All activities that are generally task-

* Dublaj sanatıyla tanışabilmem ve bu alanda çalışmalar yapabilmemde büyük emekleri olan Sestanbul Sanat Akademisi kurucusu ve dublaj sanatçısı Sayın Cemal Erdoğan'a sonsuz teşekkürlerimle.

[1] Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, TÖMER (İstanbul, Türkiye), ezgiinal1@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1573-9401 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009044]

based and support learners' authentic learning processes aim to provide fluency in speaking skills. Dubbing practices are also used for foreign/second language learners as in classroom structured activities as an area where reading and pronounciation elements coexist within the fictional flow of a previously recorded video (series, movies, various digital works) and can be used for their versatile development as well as it requires role-playing. In addition, considering the contribution of the fiction text to correct reading in dubbing, the audio-visual balance of the videos in question, the ability to strengthen the pronunciation competences for attention, focus and the correct pronunciation of the text, it is thought that the applications in this field will be functional for foreign/ second language learners. In this study, a literature review was conducted on dubbing, the features and applications of dubbing, and suggestions were made to researchers on how to use these applications in both face-to-face and distance foreign/second language teaching.

Keywords: Foreign language, second language, speaking skill, dubbing

Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretimi son yıllarda iletişim odaklı çalışmalarla ön plana çıkmaktadır. Dil öğretiminin yalnızca belirli dil bilgisi kurallarını öğrenmek ve bunu uygulamaya çalışmak olmadığı bunun yanı sıra dil öğrenen bireyin bir sosyal aktör olarak toplumsal yaşamda yer alabilmesini sağlayıcı unsurlar bütününden oluştuğu ifade edilmektedir (CEFR, 2020). Bu nedenle dil becerilerinin aktif ve bağlama uygun kullanılabilmesi önem arz etmektedir. Akpınar ve Aydın (2009) çok duyulu öğretme stratejilerinin ve ortamların hazırlanmasının yabancı dil öğretimine katkılar sağlayabilecek potansiyele sahip olduğunu vurgularlar. Dolayısıyla çok duyulu bir eğitim dil becerilerinin çok yönlü kazandırılabildiği süreçleri içermesi bakımından oldukça önemlidir.

Dil becerileri içinde özellikle konuşma becerisi günlük iletişimin sağlanabilmesi ve bireylerin toplumsal hayatın bir parçası olabilmeleri; toplumsal uyumun bir parçası olması bakımından önemlidir. Buradan hareketle dil öğrencilerine yönelik olarak konuşma becerisinin edimsel süreçlerle desteklendiği uygulamalar hem yüz yüze hem de uzaktan yabancı/ikinci dil öğretiminin bir gereği haline gelmiştir.

Bu çalışmada, yabancı/ikinci dil öğrenenlerin dublaj çalışmaları ile konuşma becerilerine nasıl katkı sağlanabileceği sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çalışma, konuyla ilgili alanyazının taranmasıyla hazırlanmış bir derleme makalesidir. Derleme çalışmaları bir konuyu bir araştırma problemine yanıt aramaktan farklı olarak ilgili konuyu alanyazın kapsamında inceler ve bu makalelerde konu hakkında gerçekleştirilmiş birden fazla araştırma bulgusuyla eleştirel bir analiz yapılır. (Karaçam, 2013). Bu çalışmada dublaj, dublajın özellikleri ve uygulamalarına yönelik literatür taraması yapılmış, araştırmacılara söz konusu uygulamaların hem yüz yüze hem de uzaktan yabancı/ikinci dil öğretiminde nasıl kullanılacağına dair önerilerde bulunulmuştur.

Konuşma becerisi ve özellikleri

Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan önemli bir beceridir. Konuşma becerisinin ikinci/yabancı dil öğrenme ortamlarında geliştirilebilmesi dil öğrenicilerinin hedef dili öğrenme ve kültüre adapte olma sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede konuşma becerisinin temel

niteliklerinden söz etmek gerekir. Bu niteliklerin tam ve uyumlu olmasıyla doğru bir konuşmanın gerçekleştirilmesi mümkündür. Taşer (2012) bu nitelikleri sesin varlığını ifade eden konuşmanın fiziksel niteliği, sesin çıkışını ve fizyolojik ses araçlarını kapsayan konuşmanın fizyolojik niteliği, anlam ve anlama bağlı süreçleri içeren konuşmanın psikolojik niteliği ile toplumun iletişimsel alışverişini içeren konuşmanın toplumsal niteliği olarak dört başlıkta ele almıştır. İyi bir konuşmacının konuşmaya bütünüyle hâkim olması ve bu dört niteliğinin birbiriyle uygun olması beklenir. Bu niteliklerin uyumu fizyolojik nedenlere bağlı olabildiği gibi psikolojik ve sosyolojik nedenleri de olabilir. Bu nedenle dil öğrenirken konuşma becerisine yönelik motivasyon önemli bir gerekliliktir (Jabbarova, 2020). Bir başka ifade ile konuşma motivasyonu yüksek öğrencilerin yabancı/ikinci dil öğrenme süreçlerinin istendik düzeyde gerçekleşmesi mümkün olabilir.

Konuşma becerisi dil becerileri içinde en yüksek öneme sahiptir (İşisağ ve Demirel, 2010; Al-Sobhi ve Preece, 2018; Rao, 2019) nitekim bu beceri, iletişimin tarzını belirler ve ilişkileri şekillendirir. Dahası, Hussain konuşma becerisinin yabancı/ikinci dil öğretimindeki kritik bir yere sahip olmasından hareketle yabancı/ikinci dil müfredatının konuşma becerisi ve telaffuza odaklanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda en genel kapsamda konuşma becerisi üç bilgi alanını içermektedir (Hamidova ve Ganiyeva, 2020, s. 19):

- Doğru kelimeleri doğru telaffuz ile doğru sırada kullanmak,
- Mesajın olması gerektiği gibi anlaşılması,
- Kim kiminle hangi koşullarda ne hakkında ve hangi nedenle konuştuğunu anlamak.

Dolayısıyla CEFR'de (2020) da vurgulandığı gibi iletişim sürecini destekleyici etkinliklerle konuşma becerisinin kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü gerçekleştirilecek uygulamalar kapsamında öğrencilerin günlük senaryoları tanımaları ve bu sayede konuşma becerilerini geliştirebilmeleri oldukça önemlidir (Hamidova ve Ganiyeva, 2020, s. 21).

Tablo 1
CEFR Kazanımlarında Konuşma Becerisine Yönelik Genel Çerçeve

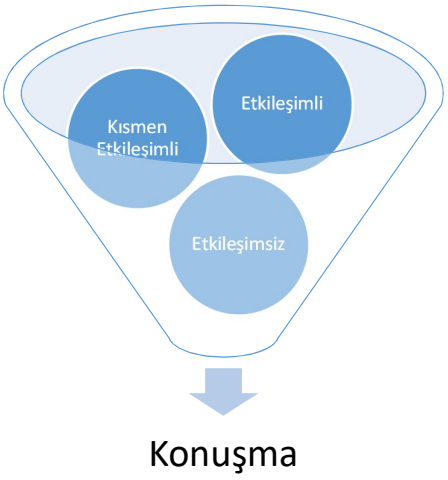
Düzey	Genel Çerçeve
A1 Düzeyi	Basit ve kalıplaşmış cümleler kullanır. Kendini ve çevresini tanıtır.
A2 Düzeyi	Gündelik yaşam hakkında ve uygun cümleler kurabilir. Betimlemeler yapar.
B1 Düzeyi	İlgi alanlarıyla ilgili ve benzer bağlamda cümleler kurabilir.
B2 Düzeyi	Bir konu hakkında ayrıntılı betimlemeler yapar ve akıcı cümleler kurabilir.
C1 Düzeyi	Farklı alanlardaki konuları anlamlandırabilir ve herhangi bir konuyu alt başlıklarıyla beraber açıklayabilir, sunabilir.
C2 Düzeyi	İyi seviyede bir telaffuzla düşüncelerini akıcı, mantıksal çerçevede ve anlaşılır aktarabilir.

(CEFR, 2020)

Nitekim Tablo 1'de görülen iletişim odaklı kazanımlarla gerçekleşecek uygulamalar ve bu kapsamda da oyunlar, yabancı/ikinci dil öğretiminde olumlu etkiye sahiptir (Dewi, Kultsum ve Armadi, 2017). Bunun yanında öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde dijital hikâye anlatımının (James, Yong ve Yunus, 2019; Eissa, 2019) ve ezber çalışmalarının (Al-Sharabi, 2020) da olumlu katkısı olduğu ifade edilmektedir.

Konuşma becerilerini geliştirebilmek küresel şartlarda kendine bir yer bulabilmenin ve çeşitli iş imkânları sağlayarak sosyalleşmenin en önemli yoludur. Bu nedenle öğretmenler de bu beceri için özel çaba sarf etmelidir (Rao, 2019, s. 10-11). Literatürde öğreticilerin konuşma becerilerine yönelik yeterlikleri vurgulanmaktadır (İnal, 2020). Hussain (2017) çalışmasında öğreticilerin sınıftaki olası aksaklıkları ve hataları profesyonel bir şekilde karşılamanın gerekliliği ile öğreticilerin konuşma becerisi kapsamında öğreticilerin kendi telaffuzlarının da doğru olması gerektiğinin altını çizer.

Rao (2019, s. 11) üç çeşit konuşma durumundan söz eder ve her konuşma durumunun kendine özgü bazı aşamaları bulunmaktadır:



Şekil 1. Konuşma durumları (Rao, 2019)

Günlük yaşamda farklı konuşma durumlarında yer alabilen birey, resmi ve resmi olmayan ortamlarda çeşitli konuşma girdilerine maruz kalır. Bu bakımdan özellikle bugün görsel işitsel araçların ve dijitalleşmenin yabancı/ikinci dil öğrenicilerine özgür öğrenme ortamları sunduğu görülmektedir. Bu bakımdan Arslan (2017, s. 43) da formal ortamlar kadar informal öğrenme ortamlarında dil ediniminin öneminden söz ettiği çalışmasında görsel-işitsel araçların ve teknoloji odaklı eğitimin kolaylaştırıcı olduğunu vurgular. Ayrıca konuşma becerilerinde medya araçlarının kullanıldığı ve faydalı olduğu bilinmektedir (Meinawati vd., 2020). Görsel-işitsel unsurların yabancı/ikinci dil öğretimindeki öneminden hareketle kullanılacak bütün teknik uygulamalar öğrenciler için hem farklı hem de yeni dil öğrenme deneyimleri kazanmalarına yardımcı olması bakımından değerlidir.

Konuşma becerisi ve dublaj

Dublaj, rol oynama, okuma, dinleme, yazma, konuşma, dikkat, telaffuz gibi unsurları barındıran, görsel-işitsel teknolojilerin gelişimi ile son yıllarda daha hızlı tüketilen (Perego ve Pacinotti, 2020, s. 41) ve dil öğretim süreçlerinde otantik bir öğrenme ortamı sunmaya katkı sağlayacak 1990'dan itibaren varlığını daha profesyonel hissettiren özel bir alandır. Dublaj, maliyetli ancak hedefe ulaşmada gerçekçi ve üretmeye uygundur. Ayrıca doğru teknik, inandırıcılık, fonetik senkronizasyon(eşleme), kinestetik eş zamanlılık, aşırılıklardan uzak durma, seste sorunsuzluk gibi unsurları içinde barındırmakta (Chaume, 2020, s. 111) bu yönüyle çok yönlülüğü sağlamaktadır. Genel değerlendirmelere uygun olarak Göçmen'in (2018) çalışmasında dublaj çalışması okuma becerisine yönelik otantik doküman olarak sınıflandırılmıştır. Ancak bilinmektedir ki dublaj okuma, dinleme, not alma süreçleriyle de yazma

becerisinin geliştirilmesine yönelik işlevsel bir alandır. Bu bağlamda dublajla gerçekleştirilecek çalışmalara yönelik uygulamalarda öğrencilerin ders içinde uygulayabilecekleri filmlere yönelik görsel-işitsel çeviriden de söz etmek gerekir (Pérez González, 2009):

- Altyazı ile sunum
- Sözlü aktarım ile sunum (Dublaj, sesli betimleme)

Bu uygulamalarda yer alan görsel-işitsel çeviride altyazı uygulamaları daha çok okuma becerisiyle ilgili olduğundan konuşma becerisiyle doğrudan ilgili olan kısım sözlü aktarım ile ilgili alt başlıktır. Bu sözlü aktarım çalışmalarında öğrenciler orijinal filmlere kendileri dublaj yapabilecekleri gibi, hâlihazırda hedef dilde dublaj yapılmış filmlere de yeni metinler oluşturarak yeni ürünler ortaya koyabilirler.

Görsel-işitsel söylem standart bir çeşitliliğe sahip olması ve herkesçe anlaşılabilir, mümkün olduğunca sade ve günlük dil özelliklerine sahip olduğundan dil öğrenicilerinin yabancı/ikinci dil öğrenme süreçlerinde metni daha kolay anlamlandırmalarına yardımcıdır (Koç, 2020, s. 765). Bu bakımdan alanyazın incelendiğinde diziler ve filmlerin dil öğretiminde sıklıkla kullanılan ders materyalleri olduğu görülmektedir. Ülker ve Sütçü (2019) diziler ve filmlerde yer alan altyazılarla ilgili çalışmalarında dizi ve filmlerin yabancı dil öğreniminde faydalı olduğu sonucuna varmışlardır. İşcan (2011) çalışmasında filmlerle yapılan çalışmaların hem kültürel yansıtıcı hem de dil öğrenme motivasyonunu artırıcı olarak ifade eder. Benzer şekilde Kardaş (2017, s. 269-270) da çalışmasında hedef kültürle en kısa yoldan tanışma yolunun filmler olduğunu ve özellikle uzun metrajlı filmlerin orta seviye (B1-B2) ve sonrasında kullanılmasının daha uygun olduğundan söz eder. Bir başka çalışmada ise Ünlüer Arabacı (2015) hem kısa metrajlı hem de uzun metrajlı filmlerin dil öğretiminde faydalı olduğunu belirtmektedir. Yine İşcan ve Karagöz (2016), işitsel ve görsel araçların dil öğretiminde kullanılmasının faydalı olduğu ve günümüzde dil öğretiminde kullanılan işitsel ve görsel araçların başında video ve filmlerin geldiğini vurgulamaktadırlar. Ülker (2020), çalışmasında dizilerin yabancı dil öğretiminde kullanılabilir olduğunu, öğrenciler tarafından da informal öğrenme ortamlarında sıklıkla tercih edildiğini belirtmektedir.

Zeytinkaya (2018) derslerde kullanılan film odaklı etkinlikler arasında dublajın da son dönemde teknolojik gelişmelere bağlı olarak rahatlıkla kullanılabileceğini bu çerçevede yapılandırılmış derslerin pasif ders süreçlerinden kurtarılarak ilgi çekici olacağını vurgulamaktadır. Bu bakımdan reklam, dizi ve filmlerde kullanılan dublaj etkinlikleri doğru yapılandırıldıkları takdirde ders içeriğini zenginleştirici özelliklere sahip olabilir.

Dublaj, bazı kültürel kodlara uyum sağlamayı gerektirir. Bu da yabancı/ikinci dil öğrenicilerine yaşayarak öğrenmenin rol ile bir simülasyonunu(benzetimini) sağlar. Böylece uygulamalar esnasındaki sık tekrarlar, rol yapma (Ünsal, 2019; Kesici, 2021) ve diyaloglar dil öğrenimine yönelik eksikliklerin giderilmesinde önem arz etmektedir. Dublaj çalışmalarında söyleyiş, vurgu, kültürel referanslar ve söz konusu dil edimleri öğrencilerin dil deneyimleri bakımından hem eğlenceli hem de özel bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda Chaume (2020), dublajın dil edinimine katkıları olduğunu ifade eder. Bu durum, hem dublajın iç dinamiğini sağlayan ses ve buna bağlı olarak konuşma ile dinleme; ayrıca dış dinamiğinde yer alan okuma ve not alma bağlamında okuma yazma becerilerini kapsayıcı bir hal almaktadır. Dil öğretimi çerçevesinde dublajla beraber kullanılan temel unsurları şöyle sıralamak mümkündür:

Şekil 2. Dublajın dil öğretimini destekleyici temel unsurlar

Ses kaydı: Diyora ve Diloza (2020) filmlerin konuşma becerisini geliştirmede faydalı olduğunu savundukları çalışmada ve konuşma pratiğini kaydetmenin dikkat edilmesi gereken yerler konusunda öğretici olduğundan da söz eder. Bu bağlamda dublaj yönetmeni görevindeki öğretmen, gerekli noktalarda müdahale ederek ve yapılan kayıtları öğrencilerle anlık paylaşarak telaffuz hataları ya da edimsel süreçler hakkında rahatlıkla geribildirimde bulunabilir.

Rol Yapma: Alanyazında dramatizasyon çerçevesinde konuşma becerisinin geliştiği vurgulanmaktadır (Sirisrimangkorn, 2018; Aykaç ve Çetinkaya, 2019; Rao, 2019; Göktürk, 2019; Çelik, 2019; Göktürk, Çalışkan ve Öztürk, 2020; Çilek, 2021). Dublaj da mikrofon oyunculuğu olduğundan rol yapma dublajın odağında yer almaktadır.

Doğru Telaffuz: Dublajda telaffuz da oldukça önemlidir (Chaume, 2020). Dublaj yapılması planlanan telaffuz çalışmalarını ilgi çekici hale getirmeye yardımcı bir olabilir. Çünkü dublaj, hangi dilde gerçekleşiyorsa o dilin ve dilin ait olduğu kültür dairesinin karakteristik özelliklerini içerir.

Şenyiğit ve Okur (2019), konuşma çalışmalarında telaffuz uygulamalarının planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunurlar. Bu kapsamda gölgeleme (doğru bir konuşmayı tekrarlama), sesli okuma, bilgisayar tabanlı uygulamalar önerilmiştir. Nitekim bu öneriler, dublaj çalışmalarına özgü tekniklerle örtüşmektedir. Dublaj 3 şekilde gerçekleşebilir:

a. Orijinal versiyonunun üzerine hedef dilde konuşmalar

b. Halihazırda hedef dilde olan filmlere gölgeleme tekniği ile yapılan konuşmalar

c. Sessizleştirilmiş filmlere doğaçlama yapılan konuşmalar

Dublaj çalışmaları yüzde yüz doğruluğa sahip bir telaffuzla doğru ürünün ortaya çıkmasını amaçlar. Dahası, telaffuz hatalarının olduğu bir film/video izleyiciler tarafından düşük oranda tercih edilecektir. Ancak yabancı/ikinci dil öğrenenlerin kendi ana dillerinde yer alan karakteristik ses özellikleri, ağızdan çıkış yerlerindeki farklılıkları nedeniyle sesletimde hata yapmalarına neden olabilmektedir (Güngör, 2019). Bu nedenle özellikle yabancı/ikinci dil sınıflarında gerçekleştirilen dublaj çalışmalarını bir ürün ortaya koymaya çalışmaktan çok, dil unsurlarını en doğru biçimde kullanabilmek amacıyla aracı bir unsur olarak değerlendirmek uygun olacaktır.

Dil öğretiminde telaffuz da önemli bir husus olarak ön plana çıkmaktadır ve bu konuda sınırlı çalışma bulunmaktadır. Örneğin bu anlamda Özmen, Gürer ve Dürer (2017) telaffuz etkinlikleri olarak yüz yüze öğretim çerçevesinde gerçekleştirilecek geleneksel ve ses farkındalığı yaratacak kritik uygulamalara yer vermişlerdir. Ancak bugünün şartlarında söz konusu etkinliklerin hem yüz yüze eğitime hem de uzaktan yabancı dil öğretimine uygun hale getirilmesi gerektiğini söylemek uygun olacaktır.

Sonuç

Dublaj bugün hızlı ve pratik (Anıl vd., 2016, s. 14) özellikleriyle ön plana çıkan ve çok yönlü; farklı uygulamaların gerçekleştirilebileceği, tekniklerinin ve boyutlarının her biriyle başta konuşma becerisi olmak üzere tüm dil becerilerine katkı sağlayacak önemli bir alandır.

Yabancı/ikinci dil öğrenenler için iyi yapılandırılmış metinlerle ve ders planlarıyla planlanacak dublaj uygulamalarının öğrencilerin özellikle telaffuz, dil kullanımının edimsel boyutları ve öğrenmede kalıcılık noktasında başarı sağlayacağı görülmekte; buradan hareketle öğrencilerin hem eğlenip hem de öğrenecekleri bir alan olarak dublaj sanatından yararlanılmasının önemini vurgulamak gerekmektedir.

Öğrenme ortamlarında ders kazanımlarına yönelik olarak gerçekleştirilecek uygulamalar, öğrencilerin dil seviyeleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Başlangıç seviyesi, orta seviye ve ileri seviye dil kullanıcısı olan öğrencilerle aynı tarzda dublaj uygulamaları yapmaları istendik sonuçları vermeyecektir. Ayrıca dublaj çalışmaları sonunda öğrencilerin bir işi başarmanın vermiş olduğu motivasyonla dil ve kültüre bakış açılarında olumlu duyguların açığa çıkması da beklenmektedir.

Kaynakça

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *Tubav Bilim Dergisi*, *2* (1), 105-112.

Al-Sharabi, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ezberleme yönteminin konuşma becerisine etkisi, *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language 3* (2), 26-39.

Al-Sobhi, B. & Preece, A. (2018). Teaching English speaking skills to the arab students in the saudi school in Kuala Lumpur: Problems and solutions. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *6* (1), 1-11.

Anıl, A., Dedeoğlu, E. M., Baysal, E., Nergis, S. ve Görgülü, E. (2016). Türkiye'de Dublaj Sanatının Popülerleşmesi Ve Türk Dublaj Sanatçıları (Dönem Projesi). Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Arslan, M. (2017). Yaygın (informal) eğitim bağlamında ikinci dil edinimi. *Türk-İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4* (14), 34-47.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2019). Konuşma Becerisi ve Yaratıcı Drama. Konuşma ve Eğitimi (Ed. G. Çetinkaya). Ankara: Pegem.

Chaume, F. (2020). Dubbing (103-132*). The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (Eds. T. Bogucki, M. Deckert). Switzerland: Macmillan.

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 3* (3), 32-41.

Dewi, R., Kultsum, U. ve Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching, 10* (1), 63-71.

Diyora, M. ve Diloz, X. (2020). Improving the English languages speaking skills with efficient ways. *International Engineering Journal For Research & Development, 5* (1), 1-7.

Eissa, H. M. S. (2019). Pedagogic effectiveness of digital storytelling in ımproving speaking skills of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal, 10* (1) 127-138.

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

Göktürk, Ö, Çalışkan, M. ve Öztürk, M. S. (2020). Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 10* (1), 1-17.

Göktürk, Ö. (2019). Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Göngör, H. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hamidova, S. ve Ganiyeva, H. (2020). Developing speaking skills. *Архив Научных Публикаций JSPI.*

Hussain, S. (2017). Teaching speaking skills in communication classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications, 3* (3), 14-21.

İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: Öğretici yeterlikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (2), 189-204.

İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı / The use of films to help students gain speaking abılıty in teaching Turkish as a foreign language. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (4), 1265-1278.

İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*. 6 (3), 939-948.

İşisağ, U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 35* (156), 190-204.

Jabbarova, A. (2020). The importance of evaluating students' speaking skills. *Архив Научных Публикаций JSPI*, *1*(77).

James, P. R. A. P., Yong, K. L., ve Yunus, M. M. (2019). Hear me out! Digital storytelling to enhance speaking skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9* (2), 190–202.

Karaçam Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* 6 (1): 26-33.

Kardaş, D. (2017). Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisini üretimsel faaliyetler ve stratejiler açısından geliştirmede film eleştirisi tekniği. *Turkish Studies, 12* (34), 261-274.

Kesici, S. (2021). Konuşma Becerisini Geliştirmek için Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Koç, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde görsel ve işitsel çevirinin etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö8), 758-772.

Meinawati, E., Rahmah, N. Harmoko, D. ve Dewi, N. (2020). Increasing English speaking skills through YouTube, *POLYGLOT: Jurnal Ilmiah,* 16 (1), 1 – 13.

Özmen, C, Güven, E ve Dürer, Z. S (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies,* 12(28), 593-634.

Perego, E. ve Pacinotti, R. (2020). Audiovisial Translation through the Ages (33-56). *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (Eds. T. Bogucki, M. Deckert). Switzerland: Macmillan.

Perez Gonzalez, L. (2009). *Audiovisual translation* (13-20). Routledge Encyclopedia of Translation Studies (Eds. M. Baker, G. Saldanha). London & New York: Routledge.

Rao, P. S.(2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal*, 2 (2), 6-18.

Sirisrimangkorn, S. (2018). The use of project-based learning focusing on drama to promote speaking skills of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (6), 14-20.

Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 52, 519-549.

Taşer, S. (2012). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Pegasus.

Ülker, M. & Sütçü, S. S. (2019). Dizi Filmlerle Doğal Ortamda Yabancı Dil Öğrenme: Dizi filmlerin Altyazısız İzlenmesine Kadar Geçen Sürenin Analizi (54-59). Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu Tam Metinler Bildiri Kitabı (Ed. S. Karataş, E. Kılıç Çakmak, Y. Doğan). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ülker, M. (2020). Dizi film izlemeyle dil yabancı olarak Türkçe öğrenme modeli (141-168). Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar (Ed. D. Demirbulak, M. Yiğit). Fransa: Livre de Lyon.

Ünlüer, Arabacı, P. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metrajlı filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4 (2), 83-97.

Ünsal, F. (2019). Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli İle Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum Ve Kaygılarına Etkisi (Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zeytinkaya, D. (2018). Filmler Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Etkin Bir Şekilde Kullanılabilir?. *Turkophone*, 5(3), 30-37.

7- Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi

Kerim SARIGÜL[1]

APA: Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 127-142. DOI: 10.29000/rumelide.1009047.

Öz

Günümüzde yabancı dil öğrenmek ve öğrenilen yabancı dili kullanmak en önemli becerilerden biridir. Bu beceriye sahip olmak isteyenler gerek yüz yüze ve uzaktan gerekse art zamanlı ve eş zamanlı derslerle bu beceriyi kazanma, var olan becerilerini geliştirme çabası içindedirler. Teknolojinin bugün geldiği nokta düşünüldüğünde yabancı dil öğretimi/öğrenimi hangi yolla gerçekleşirse gerçekleşsin bu sürecin en önemli unsurlarından biri zenginleştirilmiş, etkileşimli dijital materyallerdir ve bu materyallerin sunulduğu dijital platformlardır. Yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde içerik hazırlamak, içeriği sunmak ve öğrenim sürecini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek çevrim içi ve çevrim dışı çeşitli araçlar mevcuttur. İnternetin yaygınlaşması ve web teknolojilerindeki gelişmeler web 2.0 araçlarının ortaya çıkmasını ve bunların eğitimde, dil öğretiminde aktif bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Bugün eğitim ve öğretimde kullanılabilecek binlerce web 2.0 aracı bulunmaktadır. Web 2.0 araçları incelendiğinde çoğunun tek bir alana, tek bir beceriye veya tek bir içerik türüne yönelik araçlar olduğu görülmektedir. Örneğin en yaygın kullanılan süreç değerlendirme araçlarından biri olan "EdPuzzle" sadece videolarla çalışmaktadır, "Canva" daha çok görsel içerikler hazırlamak için uygundur, "Youtube"da ise sadece video içerikleri sunulabilmektedir. Bunlar ve bunlara benzer web 2.0 araçlarında elbette yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek pek çok yenilikçi özellik mevcuttur ancak tek başlarına öğretim sürecini ayakta tutacak, öğretmen ve öğrencilerin dil öğretim/öğrenim sürecinde ihtiyaç duydukları dijital imkanları sunacak özelliklere sahip değillerdir. Ayrıca web 2.0 araçlarının çoğunun ayrı üyelik istemesi öğretim/öğrenim sürecini zorlayabilmektedir. Çeşitli web 2.0 özelliklerine sahip Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) mevcuttur ancak bunlar da yabancı dil öğretiminin ihtiyaçlarına; özellikle de okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesine, kelime ve dil bilgisi öğretimine tam olarak hizmet edememektedir. Bunlar ve bunlara benzer çeşitli eksiklikler yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek özelliklere sahip bir "Yabancı Dil Öğrenme Yönetim Sistemi"nin (bundan sonra YDÖYS) geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Yönetimsel ve Yapısal Özellikler", "Etkinlik Türleri (Öğretim ve Değerlendirme)", "Raporlama – Sıralama", "Oyunlaştırma", "Yapay Zekâ Rehberliği", "Bireyselleştirilmiş Kütüphane" olmak üzere 6 bileşenden oluşan YDÖYS ortaya konmuş, her bir bileşende yer alması gereken özellikler listelenmiştir. Böyle bir sistem geliştirildiği takdirde, tüm dillerin yabancı dil olarak öğretimine hizmet edebileceği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılabilecektir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğrenimi, Web 2.0 araçları, Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi

[1] Dr. Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), sarigulkerim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3337-8910
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009047]

Design proposal for a foreign language learning management system

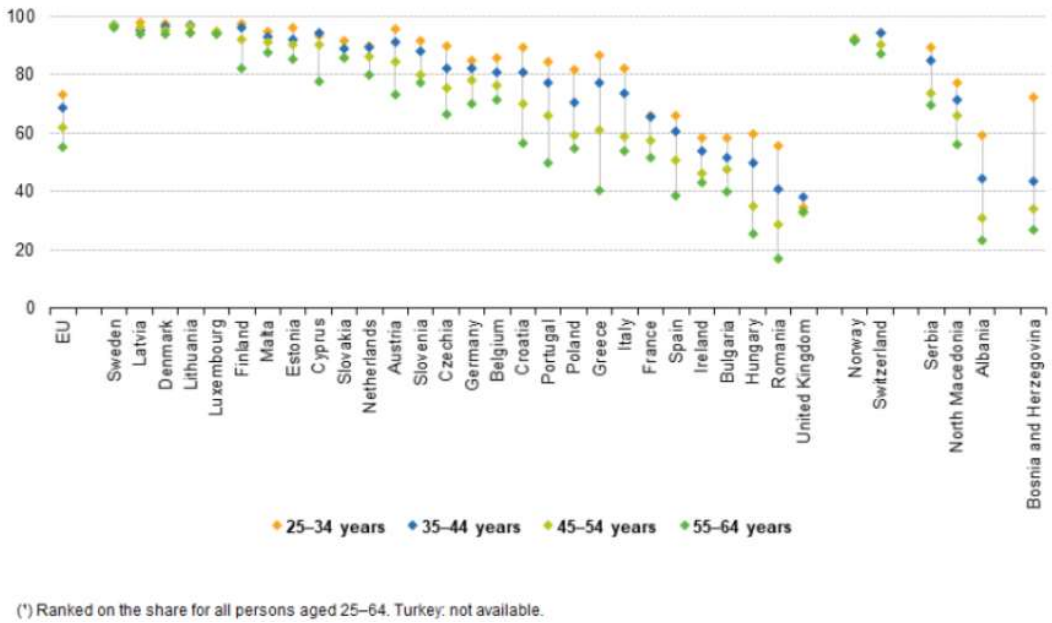
Abstract

Today, learning a foreign language and using the learned foreign language is one of the most important skills. Those who want to have this skill are in an effort to acquire this skill and improve their existing skills through face-to-face and distance courses as well as synchronous and asynchronous courses. Considering the point that technology has reached today, one of the most important elements of this process is enriched, interactive digital materials and digital platforms where these materials are presented, regardless of the way foreign language teaching/learning takes place. There are various online and offline tools that can be used to prepare content, present the content and evaluate the learning process in the foreign language teaching/learning process. The spread of the Internet and the developments in web technologies have enabled the emergence of web 2.0 tools and their active use in education and language teaching. Today, there are thousands of web 2.0 tools that can be used in education and training. When Web 2.0 tools are examined, it is seen that most of them are tools for a single area, a single skill, or a single content type. For example, "EdPuzzle", one of the most widely used processes evaluation tools, works only with videos, "Canva" is more suitable for preparing visual content, while only video content can be presented on "Youtube". Of course, these and similar web 2.0 tools have many innovative features that can be used in foreign language teaching, but they do not have the features to sustain the teaching process and provide the digital opportunities that teachers and students need in the language teaching/learning process. In addition, the fact that most of the web 2.0 tools require separate membership can force the teaching/learning process. Although there are Learning Management Systems (LMS) with various web 2.0 features, they cannot meet the needs of foreign language teaching; In particular, they cannot fully serve the development of reading, listening, writing, speaking skills, and teaching vocabulary and grammar. These and similar deficiencies require the development of a "Foreign Language Learning Management System" (FLLMS) with features that can be used in foreign language teaching and learning. For this purpose, YÖYS consisting of 6 components ("Administrative and Structural Features", "Types of Activity", "Reporting – Sequencing", "Gamification", "Artificial Intelligence Guidance", "Individualized Library") has been put forward and the features that should be included in each component are listed. If such a system is developed, it will not only serve to teach all languages as a foreign language, but it will also be used effectively in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Foreign language learning, Web 2.0 tools, Foreign language learning management system

Giriş

Bugün dünyada milyarlarca kişi iş, eğitim, seyahat, araştırma, evlilik, göç vb. sebeplerle yabancı dil öğrenmektedir. Tüm bu sebepler aslında bize yabancı dil öğreniminin içinde bulunduğumuz çağda meraktan çıkıp zorunluluk haline geldiğini göstermektedir. Hâl böyle olunca yabancı dil öğrenmek isteyenlerin sayısının her geçen gün arttığını, dil öğrenmeye başlama yaşının ise düştüğünü söylemek yanlış olmaz. Avrupa İstatistik Ofisi (2016) tarafından yapılan bir araştırmada gençlerin yetişkinlere göre daha fazla yabancı dil bildiği ortaya konmuştur (Şekil 1). Ayrıca ilk basımından 20 yıl sonra revize edilen ve 2020 yılında yeni açıklamaları ile yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (CEFR, 2020: 13) genç öğrencilere (young learners) yönelik yeterlik tanımlamalarının eklenmesi ve ayrıntılandırılması da bu görüşü destekler niteliktedir.



Şekil 1: Avrupa'da bir veya daha fazla yabancı dil bildiğini belirten kişilerin yaş aralığı (Avrupa İstatistik Ofisi, 2016)

Dünyanın her geçen gün daha da dijitalleştiği ve küreselleştiği düşünüldüğünde yabancı dil bilme oranının AB ülkelerinde olduğu gibi tüm dünyada her geçen gün daha da artacağı ifade edilebilir. 75 ülke verilerine dayanan PISA 2018 raporu, öğrencilerin %95'inden fazlasının ya birden fazla dil konuştuğunu ya da en az bir yabancı dil öğrenmekte olduğunu göstermektedir (OECD, PISA 2018 Veritabanı). Bu veriler bize yabancı dil öğretme ve öğrenme konusuna daha fazla eğilmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır.

Teknolojinin bugün geldiği nokta düşünüldüğünde yabancı dil öğretimi/öğrenimi hangi yolla gerçekleşirse gerçekleşsin bu sürecin en önemli unsurlarından biri zenginleştirilmiş, etkileşimli dijital materyallerdir ve bu materyallerin sunulduğu dijital platformlardır. Bugün yabancı dil öğreten ve öğrenenlerin okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerini geliştirmede kullanabilecekleri zengin içerikler ve çeşitli araçlar (z-kitaplar, dijital oyunlar, konuşma botları, web 2.0 araçları vb.) mevcuttur. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların arttığı, özellikle de yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde bilgisayar kullanımı ve teknoloji entegrasyonu (Sahin, 2010; Kazikoğlu, 2013; Özcan ve Altıparmak, 2016; Zengin ve Aksu, 2017; Yaman ve Bozdemir, 2010; Kazazoğlu, 2014; Birinci, 2020); web 2.0 araçları, sosyal medya, bloglar, ders dışı öğrenme ortamları (Bozavlı, 2017; Ustabulut ve Keskin, 2020; Sevim ve Kara 2019; Taylan, 2018; Sarı, 2018; Aslan, 2018; Göker ve İnce, 2019; Moralı, 2018; İnal ve Arslanbaş, 2021; Sarıgül, 2021; Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018; Demiral ve Yavuz, 2016), dijital hikâyeler (Kaya ve Tekiner Tolu, 2017; Çokyaman ve Çelebi 2021; Türker, 2019), e-portfolyo (Erice ve Ertaş, 2011), sanal sınıflar (Bozavlı, 2017), robot öğretmenler (Aslan, 2014); öğretmen ve öğrenci öz yeterlikleri, algıları ve görüşleri (Bozna, 2019; Geçgel ve Peker, 2020; İnal, 2020) gibi konulara yoğunlaşıldığı, Web 2.0 araçlarının eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek Web 2.0 araçları incelendiğinde çoğunun tek bir alana, tek bir beceriye veya tek bir içerik türüne yönelik araçlar olduğu görülecektir. Örneğin en yaygın kullanılan süreç değerlendirme araçlarından biri olan "EdPuzzle" sadece videolarla

çalışmaktadır, "Canva" daha çok görsel içerikler hazırlamak için uygundur, "Youtube"da ise sadece video içerikler sunulabilmektedir. Bunlar ve bunlara benzer web 2.0 araçları yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek çeşitli özelliklere sahip olmakla birlikte tek başlarına öğretim sürecini ayakta tutacak, öğretmen ve öğrencilerin dil öğretim/öğrenim sürecinde ihtiyaç duydukları dijital imkânları sunacak özelliklere sahip değillerdir. Bir başka dezavantajlarından biri de bu tür araçların çoğunun ayrı üyelik gerektirmesidir.

Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS)

Dünyada okul, kurs, ders, öğrenci, öğretmen, materyal, sınav gibi eğitim ve öğretim bileşenlerinin bir kısmını veya tamamını yönetmek amacıyla geliştirilmiş olan öğrenme yönetim sistemleri mevcuttur. İlk olarak 1920'lerde Sidney L. Pressey tarafından geliştirilen öğretim makinesi, çeşitli pratik alıştırmalar ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktaydı (Sidney L. Pressey, t.y.). Aradan geçen yüz yıllık dönemde yüzlerce öğrenme yönetim sistemi geliştirildi ve geliştirilmeye de devam etmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte öğrenme yönetim sistemlerinin yapısı ve özelliklerinin de değişmesi olağandır. Bugün gelinen noktada web teknolojilerinin, yapay zekânın, makine öğrenmesinin sunduğu imkânların bu sistemlere entegre edilmesi beklenmektedir. Çevrim içi öğrenmenin yaygınlaştığı, kendi kendine öğrenmenin arttığı bu dönemde öğrenme yönetim sistemleri daha da büyük önem kazanmaktadır. "2019 Yılı Çevrimiçi Eğitim Eğilimleri Raporu" (Best Colleges, 2019) katılımcıların neredeyse %50'sinin iş, aile ve diğer bazı sebeplerden dolayı çevrimiçi kursları tercih ettiğini göstermektedir. Bu da gelecek yıllarda eğitim ve öğretimin dijital yükünü öğrenme yönetim sistemlerinin üstleneceğini ortaya koymaktadır. Eğitim ve öğretim sürecini yönetmek amacıyla kullanılan onlarca öğrenme yönetim sistemi geliştirilmiştir ve bunlardan bazıları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Phil Hill (2017) tarafından hazırlanan, ABD ve Kanada'yı içeren araştırma raporuna göre Yüksek Öğrenim Kurumlarının %87'si "Blackboard", "Canvas", "Moodle" veya "D2L Brightspace" kullanmaktadır. Bu oran aynı zamanda öğrencilerin %91'ine tekabül etmektedir.

LMS Solution	Fall 2017 by Institutions	Fall 2016 by Institutions	Fall 2017 by Enrollments
Blackboard Learn	28%	31%	37%
Instructure Canvas	21%	17%	27%
D2L Brightspace	13%	11%	15%
Moodle	25%	25%	12%
Sakai	3%	3%	3%
Homegrown LMS	2%	2%	3%
Others	4%	6%	1%
BNED LoudCloud Learning	0%	0%	1%
Blackboard ANGEL	1%	1%	1%
Pearson LearningStudio	2%	4%	0%
Schoology LMS	1%	0%	0%

Tablo 1: ABD ve Kanada Yüksek Öğrenim Kurumları İçin ÖYS Pazar Payı (Hill, 2017)

Yaygın kullanılan öğrenme yönetim sistemleri incelendiğinde genel olarak aşağıdaki özelliklerden oluştuğu görülmektedir.

- Öğretmen/Öğrenci Yönetimi
- Kurs/Ders Yönetimi
- Sınıf Yönetimi
- Testler ve Ödevler
- Süreç/İlerleme Takibi
- İçerik Editörü
- Oyunlaştırma (Kısmen)
- Sertifikalandırma
- Sosyal Öğrenme Seçenekleri
- Etkileşimli Öğrenmeyi Destekleme
- E-Satış Eklentileri
- Bilgilendirme/Mesajlaşma Modülleri
- İçerik Kütüphanesi
- Notlar
- Tartışma/Forum
- Duyurular
- Takvim

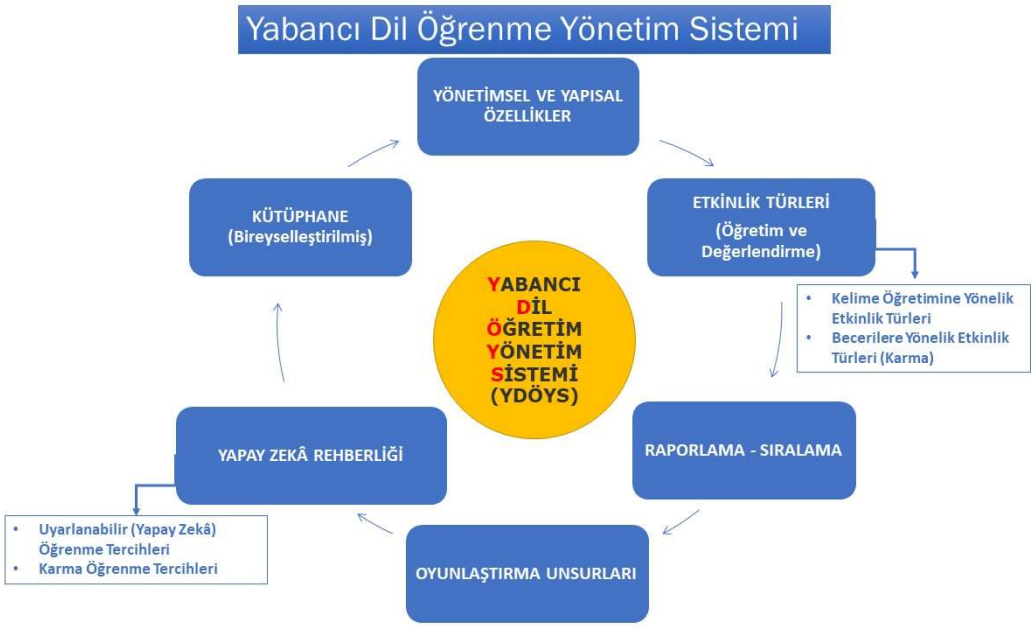
Öğrenme yönetim sistemlerinin en önemli özelliklerinden biri de kullanıcılarına sunduğu içerik ve etkinlik türleridir. Bugün yaygın olarak kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinden "Moodle"; sayısal cevap, metnin içine sürükle bırak, resmin üzerine sürükle bırak, açıklama, yazma, eşleştirme, gömülü yanıtlar, çoktan seçmeli, rastgele kısa cevaplı eşleştirme, eksik kelimeleri seçme, kısa cevap, doğru yanlış soru türlerinin kullanımına, "Blackboard" ise doğru yanlış, çoktan seçmeli, kısa yanıt, ya/ya da, yazma/açık uçlu soru türlerinin kullanımına imkân tanımaktadır.

Öğrenme yönetim sistemlerinin gerek yapısal ve yönetsel özellikleri gerek etkinlik ve soru türleri incelendiğinde yabancı dil öğretiminin ihtiyaçlarına; özellikle de okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesine, kelime ve dil bilgisi öğretimine tam olarak hizmet edebilecek, dil öğretim sürecine yönelik raporlar sunacak özelliklere sahip olmadığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi bilgi aktarımı ve bilginin ölçülmesinden çok bir beceri kazandırma süreci olduğu için ve bu sürecin her bir aşaması önem arz ettiği için mevcut öğrenme yönetim sistemlerinin geliştirilerek yabancı dil öğretimine hizmet edebilecek duruma dönüştürülmesine veya iyi bir yabancı dil öğrenme yönetim siteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir sistem tüm dillerin yabancı dil olarak öğretimine hizmet edebileceği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılabilecektir.

Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi (YDÖYS)

Web teknolojilerinin, yapay zekânın, makine öğrenmesinin bugün geldiği nokta, yabancı dil öğrenen ve öğretenlerin ihtiyaçları, öğretimde kullanılabilecek içerik ve etkinlik türleri, öğrenme yönetim sisteminin eksiklikleri dikkate alındığında gelişmiş bir yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin en az aşağıdaki 6 bileşenden ve alt başlıklarından oluşması gerektiği düşünülmektedir.



Şekil 2: Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi bileşenleri

1. Yönetimsel ve yapısal özellikler

Bir yabancı dil öğrenme yönetim sisteminden gerek öğrenci merkezli gerek öğretmen merkezli gerek sistem (yapay zekâ) rehberliğinde öğretime; öğretim sürecinin tüm bileşenlerinin (kurum, yönetici, öğretmen, öğrenci, materyal) etkin bir şekilde yönetilebilmesine imkân vermesi; öğretim sürecinin detaylı bir şekilde raporlanması ve oyunlaştırma unsurlarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gelişmiş öğretim içeriği standartlarından olan xAPI desteği özelliğine sahip olması olmazsa olmaz özelliklerdendir. Bu kapsamda YDÖYS'nde yönetimsel ve yapısal olarak aşağıdaki özelliklerin yer alması beklenmektedir.

- Öğrenci Merkezli Yapı (Öğrencinin kendi kendine (öğretmen desteği olmadan) öğrenebileceği bir yapı)
- Sistem Merkezli Yapı (Sistem yani yapay zekâ rehberliğinde öğrenmenin gerçekleşeceği bir yapı)
- Öğretmen Merkezli Yapı (Öğretmen rehberliğinde ödev-görev temelli öğrenmenin gerçekleşebileceği bir yapı)
- Öğretmen Hesapları
- Öğrenci Hesapları
- Detaylı Profil Oluşturma (Veri analizleri ve uyarlanabilir öğrenme seçeneklerinde kullanılması için)
- Öğretmen / Öğrenci / Kurs / Ders / Ödev Atama ve İlişkilendirme Özellikleri
- Yaygın Web Araçları (H5P, Google Dokümanlar, Google Translate vb.) ile Entegrasyon.
- Alternatif Üyelik (giriş) Özellikleri (Google, Facebook vb. hesaplarla giriş)
- Kurs ve Derslerin Seviye ve Beceri Temelli Yapılandırılabilmesi
- Kurs, Müfredat, Ders, Etkinlikler Hiyerarşisi
- Sınav / Değerlendirme Araçları

- Sertifikalandırma
- Forum / Yorum / Sosyalleşme araçları
- Kullanım Rehberi / Yönlendiriciler
- SCORM ve TinCan (xAPI) desteği

2. Etkinlik türleri (Öğretim ve değerlendirme)

YDÖYS'nde yaygın soru türlerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, açık uçlu) yanı sıra özellikle kelime öğretimine ve becerilerin geliştirilmesine yönelik kullanılabilecek aşağıdaki soru/etkinlik türlerini içermesi beklenmektedir.

2.1 Kelime öğretimine yönelik etkinlik türleri

- Açıklamasından Kelimeyi Yazma
- Boşluk Doldurma (Seçmeli)
- Boşluk Doldurma (Yazmalı)
- Dinle ve Bul (Soru Sesli)
- Dinlediği Açıklamayı Yazma
- Dinlediğini/Duyduğunu Yaz
- Doğrusunu Bul
- Eşleştirme (Metin/Resim/Ses)
- Kelime Kartı
- Resimdekini Yaz
- Kelimeyi Oku/Seslendir
- Doğru Sesi Bul (Seçenekler Sesli)
- Dinle Tekrar Et (Sesli)

2.2. Becerilere yönelik etkinlik türleri (Karma)

- Eşleştirme – Resim / Kelime / Ses
- Dinle ve Bul (Soru Sesli) – Resimden / Açıklamadan
- Sesi Bul (Seçenekler Sesli) – Resimden / Metinden
- Duyduğunu Yaz - Kelime / Cümle
- Duyduğunu Sırala – Kelime / Cümle
- Resimdekini Yaz (Alternatif Cevaplar)
- Açıklama Metninden Kelime Yaz - Seçenekli / Seçeneksiz
- Açıklama Sesinden Kelime Yaz
- Dinle - Seslendir
- Oku - Seslendir
- İşaretle (Hot Spot) Sesli / Yazılı
- Sesli Soru - Sesli Yanıt / Seçmeli Yanıt
- Paragraf/Cümle (Metin) - Boşluk Doldurma - Çoktan Seçmeli / Yazmalı

- Paragraf/Cümle (Dinleme) – Boşluk Doldurma - Çoktan Seçmeli / Yazmalı
- Kelime Sıralama - Seçenekli/Seçeneksiz
- Cümle Sıralama – Seçenekli/Seçeneksiz
- Doğru Yanlış – Resim/Ses/Kelime/Cümle
- Çoktan Seçmeli - Açıklama/Resim/Kelime/Ses
- Konuşma – Dallanma Senaryosu (Seçeneklerden Seslendirme)
- Yazma – Dallanma Senaryosu (Seçeneklerden)
- Dikte (Duyduğunu Yaz)
- Metni Sesli Oku (Sesin Metinsel Dökümü ve Aslı ile Karşılaştırma)
- Hafıza Kartı – Resim/Kelime/Ses
- Doğru Cevabı Seslendir
- Boşluk Doldurma Sesten - Yazmalı/Seçmeli
- Boşluk Doldurma - Yazmalı/Seçmeli
- Video İçi Sorular
- Bulmaca – Sesli/Resimli/Açıklamalı (Öğrenilen Kelimelere Göre Otomatik)
- Çeviri

Yukarıdaki etkinlik ve soru türlerine ek olarak aşağıdaki özelliklerin yer alması yabancı dil öğretimi sürecinde sistemin verimli bir şekilde kullanımına katkı sunacaktır.

- Etkinlik türleri -ihtiyaç duyulduğunda- araç dil kullanılabilecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- Altyazılı ve altyazısız dinleme/izleme seçenekleri sunulmalıdır.
- Soruların cevaplanmasında metni göster/gizle seçenekleri sunulmalıdır.
- Dinleme ve izleme içeriklerinde dinleme/izleme sayısını belirleme, ileri veya geri alma izni verme/vermeme gibi yetkiler bulunmalıdır.
- Metinlerde gerekli görülen kelimelere ve cümlelere, sorulara ve seçeneklere açıklama, ipucu eklenebilmelidir.

3. Raporlama – sıralama

Kendi kendine veya öğretmen destekli yabancı dil öğrenen bireylerin ve yabancı dil öğreten kurum ve öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği, süreci değerlendirebileceği çeşitli raporlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bir yabancı dil öğrenme yönetim sistemi öğrenci, içerik ve zaman kullanımına yönelik karşılaştırmalı (seviye, beceri, yaş, ülke, süre vb.) ne kadar detaylı bilgi verebilirse dil öğretimine o kadar katkı sağlayacaktır.

Bir yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin en azından aşağıdaki raporları sunması beklenmektedir.

- Seviye Temelli Raporlama
- Beceri Temelli Raporlama (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma)
- Öğrenilen Kelimeler
  - Uzun Süreli Hafızadaki Kelimeler
  - Kısa Süreli Hafızadaki Kelimeler

- Grup ve Sınıf Temelli Raporlama/Sıralama
- Akran Temelli Raporlama/Sıralama
- Ülke ve Bölge Temelli Sıralama/Raporlama
- Günlük/Haftalık/Aylık Raporlama
- Dil Öğrenim Süreci Grafiği (Gelişim Grafiği)

Bu raporların profesyonel bir şekilde görselleştirilmesi ve kolay anlaşılır olması büyük önem arz etmektedir.

4. Oyunlaştırma

Oyunlaştırma; bireylerin motivasyonunu arttırarak sürece dâhil olma isteğini artıran, süreci çekici hale getiren uygulamalar ve oyun tasarım unsurlarının oyun bağlamı dışındaki durumlarda kullanılması (Bozkurt ve Genç-Kumtepen, 2014) şeklinde ifade edilmektedir. Oyunlaştırmanın en önemli özelliklerinden olan süreci çekici kılma, sürece dahil olma ve motivasyonu artırma yabancı dil öğretim sürecinde en çok ihtiyaç duyulan unsurlardandır. Ayrıca yabancı dil öğrenen bireyler aynı karakteristik özelliklere sahip olmadığı için oyunlaştırma unsurları bireyselleştirilebilir özelliklere de sahip olmalı, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Dolayısıyla oyunlaştırma unsurları yapılandırılırken Bartle (1996) veya Marczewski (2015) tarafından ortaya konan oyuncu/kullanıcı türlerinin dikkate alınması fayda sağlayacak, oyunlaştırma unsurlarını güçlü hale getirecektir.

Bartle'nin (1996) öne sürdüğü oyuncu türleri

- Başaranlar
- Kaşifler
- Sosyalleşenler
- Katiller

Marczewski'nin (2015) öne sürdüğü oyuncu türleri

- Sosyalleşenler
- Özgür Ruhlar
- Başaranlar
- Hayırseverler
- Oyuncular
- Düzen Bozucular

Oyuncu türlerine göre oyunlaştırma unsurlarının geliştirilmesi farklı oyuncu türlerinin sistemi kullanma oranını artıracak, öğrenme sürecine ciddi katkılar sağlayacak ve motivasyonu üst düzeyde tutacaktır. Dolayısıyla iyi bir yabancı dil öğrenme yönetim sisteminde oyuncu türleri dikkate alınarak aşağıdaki oyunlaştırma unsurlarının yer alması beklenmektedir.

Oyunlaştırma unsurları

- Avatarlar
- Hedefler

- Görevler
- Puanlar
- Rütbeler/Rozetler
- Seviyeler
- Sıralamalar
- Liderler
- Gizemli Kutular
- Ödüller (Sanal)
    - -Sabit Ödüller
    - -Zamana Bağlı Ödüller
    - -Rastgele Ödüller
- İddialar
- Takımlar
- Yarışmalar
- Zorluklar (Nadir Hedefler)
- Sertifikalar
- Yardımseverlik/Dostluk/Destek
- Rastgele Oyun/Rakip/İçerik
- Meydan Okumalar
- Duygusal Mesaj ve Bildirimler
- Temalar (Farklı, Kişiselleştirilebilir)
- Sanal Para Kazanma Alanları (Zaman, Öğrenme, İlerleme, Yardım vb.)
- Sanal Para Kullanım Alanları (Avatar, İçerik, Tema, Oyunlar, Sosyalleşme vb.)
- Dil Öğrenme İkizi (Belli seviye ve durumlarda aynı öğrenme özelliklerine sahip kişileri bir araya getirme, karşılıklı onayla tanıştırma, yarıştırma)

5. Yapay zekâ rehberliği

Bugün geliştirilecek olan bir yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin yapay zekâdan ve alt dallarından (makine öğrenmesi, derin öğrenme) faydalanmaması düşünülemez. Gerek içeriklerin gerekse içerikleri kullanan bireylerin analizinde yapay zekânın ve alt dallarının bugün bize sunduğu imkânlar dil öğretim sürecine, öğrencinin motivasyonuna, oyunlaştırma unsurlarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasına, bireysel öğrenmeye ve motivasyona katkı sağlayacaktır. Yabancı dil öğrenme yönetim sistemine yapay zekânın entegre edilmesinin en önemli sebeplerinden biri de "uyarlanabilir öğrenme" ve "bireysel öğrenme" özelliklerinin öğretim sürecinde kullanılabilmesini kolaylaştırmasıdır.

Uyarlanabilir öğrenme: Uyarlanabilir öğretim olarak da bilinen uyarlanabilir öğrenme, öğrenenle etkileşimi düzenlemek ve her öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için özelleştirilmiş kaynaklar ve öğrenme etkinlikleri sunmak için bilgisayar algoritmalarını ve yapay zekâyı kullanan bir eğitim yöntemidir (Kaplan, 2021).

Bireyselleştirilmiş öğrenme (Keller Planı): 1963 yılında Fred Keller ve Gilmour Shermon tarafından ortaya konmuştur (Sevindik, 2010). Bu yöntemde öğretim sürecinde öğrenciler arasındaki

bireysel farklılıklar dikkate alınır. Her öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda araç gereç, yöntem ve teknikler kullanılır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve kendi hızında öğrenmeleri sağlanmaya çalışılır. İngiliz eğitimci Dan Buckley (t.y.) bireyselleştirilmiş öğrenmeyi 2 başlık altında yeniden tanımlamıştır:

1. Öğretmenin öğrenmeyi uyarladığı "**öğrenci için kişiselleştirme**"

2. Öğrencinin kendi öğrenimini uyarladığı "**öğrenci tarafından kişiselleştirme**"

YDÖYS'nde hem uyarlanabilir hem de kişiselleştirilebilir öğrenme modellerinin kullanılması söz konusudur.

Uyarlanabilir (Yapay Zekâ) öğrenme tercihleri: Bu modelde kişinin hangi zamanlarda, hangi içeriklerle, hangi etkinlik türleri ile daha iyi ve hızlı öğrendiği yapay zekâ tarafından tespit edilir. Kişinin her bir etkileşimi onun bir sonraki adımını, karşılaşacağı içeriği, yöntemi vb. belirler. Kişinin etkileşimi ve sistemdeki süreci analiz için yeterli değilse benzer özeliklerdeki diğer öğrencilerin verileri kullanılarak bir program uygulanır. Bu yöntemde öğrencinin sistemi kullanımına yönelik analizler ön plandadır, bireysel tercihleri söz konusu değildir.

Karma öğrenme tercihleri: YDÖYS'nde kullanılacak olan bu yöntemde "Bireyselleştirilmiş Öğrenme" tercihleri bireye tamamen kendi planını oluşturacak şekilde sunulmaz. Bu yöntemde öğretmen tarafından (öğretmen merkezli yapı) veya yapay zekâ tarafından (sistem merkezli yapı, öğrenci merkezli yapı) kişiye uygun olarak belirlenen birden çok seçenek mevcuttur. Birey seçenekler arasından kendisi için uygun gördüğünü seçer.

Bir önceki yöntemde planlamayı tamamen yapay zekâ yaparken bu yöntemde yapay zekânın sunduğu seçenekler arasından birini tercih etme söz konusudur. Dolayısıyla bu yöntem karma yöntem olarak adlandırılmıştır.

Uyarlanabilir ve karma öğrenme modellerinde sistem kullanıcıya aşağıdaki başlıkları ve bu alandaki verileri dikkate alarak yönlendirmede bulunabilir.

- İçerik Türleri (Kişi hangi içerik türleri ile daha iyi öğreniyor?)
- Çalışma Zamanı (Kişi ne zaman daha iyi öğreniyor?)
- Çalışma Süresi (Kişinin aktif öğrenme süresi nedir?)
- Etkinlik Türleri (Kişi hangi etkinlik türleri ile daha iyi öğreniyor?)
- Beceri Türleri (Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma becerilerinin tamamı için diğer tüm maddeler ayrıca değerlendirilir.)
- Hatırlatma Durumu/Zamanı/Yöntemi (Kişiye ne zaman, hangi yöntemle bildirimde bulunulmalı?)
- Konum Bilgisi (İşte, evde, seyahatte vb. hangi durumlarda öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği analizi ve bu bilgilerin kullanılması)
- Kelime Öğrenme Yöntemi (Kelime öğreniminde hangi yöntem ve teknik daha çok ve kalıcı öğrenme sağlıyor?)
- Kelime Yoğunluğu (Kişinin günlük kelime öğrenme ortalaması nedir?)
- Uzun Süreli Hafıza / Kısa Süreli Hafıza (Kişinin öğrendiklerinin kısa süreli hafıza veya uzun süreli hafızaya yerleşme durumlarının ve yöntemlerinin analizi ve bu bilgilerin kullanılması)

- Oyunlaştırma Unsurları (Hangi oyunlaştırma unsuru bireyin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlıyor?)

Bunlar ve bunlara benzer kişisel analizle ortaya çıkan verilerin kullanılması yabancı dil öğretim sisteminin bireysel öğrenme konusunda bugünün ihtiyaçlarına ve bireylerine (dijital nesil) cevap verebilecek duruma gelmesini sağlayacaktır.

6. Kütüphane (Bireyselleştirilmiş)

Yabancı bir dili öğrenen bireylerin ihtiyaç duyacağı farklı içerik türlerinin yer aldığı, dil öğrenenlerin belli kriterlere göre sıralama, sınıflandırma ve seçme şansının bulunduğu zengin bir kütüphane yabancı dil öğrenmekte olan bireylerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Burada yer alan içeriklerin tercih edilme ve kullanılma istatistikleri yine sistem tarafından analiz edilerek sistemin ve içeriklerin geliştirilmesi ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye hizmet etmesi amacıyla kullanılabilecektir. Kütüphanede yer alan içeriklerden bazıları herkes için kullanıma açık olabileceği gibi bazıları ilgili kişinin seviyesi, puanı, ödülü vb. çerçevesinde sunulabilir veya oyunlaştırma unsuru olarak kullanılabilir.

Kütüphanede yer alacak tüm içerikler seviye, kelime sayısı, içerik türü, uzunluk vb. açıdan sınıflandırılabilir özelliklerde olmalıdır.

- Sözlükler (hazır ve/veya oluşturulabilir özellikte)
  - Resimli Sözlükler
  - Video Sözlükler
  - İki Dilli Sözlükler
  - Çok Dilli Sözlükler
  - Açıklamalı sözlükler
- Filmler
- Kısa Filmler
- Belgeseller
- Müzikler
- Metinler
- Sesli Metinler
- Sesli Kitaplar/Masallar/Hikâyeler/Tiyatrolar
- Haberler
- Radyolar
- TV Kanalları
- Çizgi Romanlar
- Oyunlar
- ...

Altı başlık altında değerlendirilen yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin günün ihtiyaçlarına ve yeni gelişmelere göre geliştirilebilir olması, farklı kurum veya kişiler tarafından kullanılabilir özellikte olması alandaki büyük bir boşluğun doldurulmasına vesile olacaktır. Böyle bir sistem geliştirilip açık kaynak

lisansıyla paylaşıldığı takdirde dünyadaki kullanımı yaygınlaşacak, hem tüm dillerin yabancı dil olarak öğretimine hem de çok kültürlülüğe hizmet edecektir.

Sonuç ve öneriler

Dünyada dil öğrenmeye ihtiyacın ve dil öğrenenlerin sayısının her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu artışla beraber yabancı dil öğrenenlerin her türlü öğrenme sürecini destekleyecek içeriklerin oluşturulabilmesi ve sunulabilmesi için gelişmiş bir öğrenme yönetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecini yönetebilmek amacıyla geliştirilen öğrenme yönetim sistemleri yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecini tam olarak karşılayamamaktadırlar. Bu bağlamda çalışmada bahsedilen yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin barındırması gereken özellikler ve bu özelliklere göre sunulan öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Geliştirilecek olan bir yabancı dil öğrenme yönetim sistemi yapı, etkinlik türleri, raporlama, oyunlaştırma, yapay zekâ rehberliği, kütüphane vb. bakımdan yabancı dil öğreten ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek; özellikle okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesine hizmet edebilecek özelliklere sahip olmalıdır.

- Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi; çevrim içi, çevrim dışı, eş zamanlı, art zamanlı, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları dikkate alınarak geliştirilmeli ve kendi kendine öğrenme, sosyal öğrenme, bireysel öğrenme yöntemlerine hizmet edebilecek yapıda olmalıdır.

- Yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin kişi ve kurumlar tarafından yaygın olarak kullanılabilmesi için bireysel ve kurumsal kullanımlara uygun bir yapıda olmalıdır.

- Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi klasik etkinlik/soru türleri dışında yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik/soru türlerini de desteklemelidir.

- Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi yaygın (SCORM) ve gelişmiş (xAPI) içerik standartlarını destekler özellikte olmalıdır.

- Yabancı dil öğretim merkezlerinin, kursların, TÖMER'lerin, yabancı dil öğreten bireylerin böyle bir sistemi kullanması teşvik edilerek kullanım esnasında eksik görülen, ihtiyaç duyulan özelliklere göre sistemin sürekli geliştirilmesi sağlanmalıdır.

- Tüm dillerin yabancı dil olarak öğretimine hizmet edebilecek bir alt yapıya sahip olacak olan yabancı dil öğrenme yönetim sisteminin açık kaynak olarak yayımlanması sağlanmalı ve/veya teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Aslan, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde robot öğretmenler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (1), 15-26. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20251/214861

Aslan, E. (2018). Otomatik çeviri araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı: Google çeviri örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (39), 87-104. DOI: 10.21497/sefad.443355

Avrupa İstatistik Ofisi. (2016). Foreign language skills statistics. Erişim adresi https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics.

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs, *Journal of MUD research* (1:1), pp. 19-36.

Best Colleges. (2019). Online education trends report, Erişim adresi https://bit.ly/3lilVlK

Bırıncı, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education,* 10 (2), 350-371 . DOI: 10.19126/suje.685534

Bozavlı, E. (2017). Yabancı dilde öğrenenlerin sosyal medya aracılığıyla sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6 (1), 627-640. Erişim adresi http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/27443/292223

Bozavlı, E. (2017). Yeni teknolojiler ışığında eğitim aktörlerinin yabancı dil öğretiminde sanal sınıf algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21 (1), 347-358. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/35347/425798

Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. Akademik Bilişim'de sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, http://ab.org.tr/ab14/bildiri/233.pdf Erişim Tarihi: 14.08.2021.

Bozna, H. (2019). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin etkileşimli e-destek ortamlarına yönelik algıları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 5 (1), 97-116. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/44098/543496

Buckley, D. (t.y.). What is Personalised Learning? https://makeschoolpersonal.wordpress.com/what-is-personalised-learning/ Erişim Tarihi: 10.08.2021.

Çokyaman, M. & Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (2), 994-1035. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/62829/993465

Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 7 (13), 129-146. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/29466/315930.

Erice, D. & Ertaş, A. (2011). The impact of e-portfolio on foreign language writing skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 44 (2), 73-94. DOI: 10.1501/Egifak_0000001225

Geçgel, H. & Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (20), 12-22. DOI: 10.29000/rumelide.791070.

Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone,* 6 (1), 12-22. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/44969/568798.

Hill, P. (2017). State of higher ed LMS market for US and Canada: Fall 2017 edition. Erişim adresi https://eliterate.us/state-higher-ed-lms-market-us-canada-fall-2017-edition/.

İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı,* 228-249. DOI: 10.35675/befdergi.850781.

İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone,* 7 (1), 37-54. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/56326/778481.

Kaplan, A. (2021). *Higher education at the crossroads of disruption, the university of the 21st century*. Emeral Publishers.

Karatay, H., Karabuğa, H. & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6 (4), 1064-1090. DOI: 10.16916/aded.452838.

Kaya, O. & Tekiner Tolu, A. (2017). Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması. *Dil Dergisi,* 168 (1), 5-20. DOI: 10.1501/Dilder_0000000235.

Kazazoğlu, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second life örneği. *Dil Dergisi,* (164), 39-51. DOI: 10.1501/Dilder_0000000210.

Kozikoğlu, A. G. İ. (2013). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (1), 373-394. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/165944.

Marczewski, A. (2015). User types. *In even ninja monkeys like to play: Gamification, game thinking and motivational design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform.

Moralı, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların kullanımına yönelik kuramsal bir çalışma. *Turkophone,* 5 (1), 41-50. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/36822/384598.

OECD, PISA 2018 Database, Table B.1. Erişim adresi https://webfs.oecd.org/pisa2018/foreign-languages-and-careers.xlsx.

Özcan, Ş. & Altıparmak, H. M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel yaşam alanlarından hareketle bilgisayar destekli bir kaynak önerisi: Görsel senaryo. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13 (34), 0-0. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24545/259958.

Sarı, Y. E. (2018). Yabancı dil öğrenimi için teknolojiler: e-tandem ile yabancı dil öğrenimi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik,* 6 (2), 137-148. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/42128/507210.

Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 56-80. DOI: 10.47948/efad.922748.

Sevim, O., & Kara, E. G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 449-466.

Sevindik T. (2010). Özel öğretim yöntemleri ders notları [PDF Dosyası]. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi.* Erişim adresi: https://alonot.com/wp-content/uploads/2019/06/Anadolu-A%C3%B6f-%C3%96zel-%C3%96gretim-Y%C3%B6ntemleri-Ders-Notlar%C4%B1.pdf

Sidney L. Pressey. (t.y.) Wikipedia içinde. Erişim adresi https://en.wikipedia.org/wiki/Sidney_L._Pressey.

Şahin, Y. (2010). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin bilgisayardan yararlanmalarına ilişkin görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1 (29), 307-316. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23763/253297.

Taylan, U. (2018). Voscreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning,* 1 (1), 60-69. DOI: 10.31681/jetol.376754.

Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 9 (2), 199-210. DOI: 10.24315/tred.427539.

Ustabulut, M. Y. & Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (1), 155-173. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/53755/657701.

Yaman, M. & Bozdemir, O. (2010). Yabancı dil öğreniminde teknolojik yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 0 (12), 219-235. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2773/37129.

Zengin, Ö. & Aksu, M. (2017). A review study on the ıntegration of technology into foreign language education in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 50 (2), 79-104. DOI: 10.1501/Egifak_0000001398.

8-Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarım etkinlikleri ve stratejileri

Bayram ÖZBAL[1]

APA: Özbal, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarım etkinlikleri ve stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 143-157. DOI: 10.29000/rumelide.1009051.

Öz

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) tam metin olarak yayımlandığı 2001 yılından itibaren tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde referans metinlerden biri olarak kabul edilmektedir. AOÖÇ'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak isimlendirilen dört temel dil becerisi algılama, üretim ve etkileşim etkinlikleri adı altında isimlendirilmeye başlanmıştır. AOÖÇ'nin 2020 yılında *Tamamlayıcı Cilt* ismiyle yayımlanan son baskısında dördüncü dil etkinliği olarak aktarım *(mediation)* etkinliği eklenerek ayrıntılı şekilde ele alınmış ve bu etkinlik türü için tanımlayıcı ölçekler geliştirilmiştir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için de yeni etkinlik türü olan bu dil etkinliğinin tanıtılması önem arz etmektedir. Literatür taraması yönteminden yararlanılarak hazırlanmış bu derleme çalışmasında, aktarım etkinliği ile ilgili yapılmış çalışmaların ve özellikle de Avrupa Konseyinin bu bağlamda yayınlarının derlenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aktarım etkinliği; tanımı, diğer etkinlik türleriyle ilişkisi, aktarım ve çeviri arasındaki farklar, aktarım modelleri, aktarım etkinliklerinden metin aktarım ve stratejileri başlıkları altında incelenerek kavramsal bir çerçeve çizilmiştir. Çalışma sonuçları dilsel aktarım etkinliklerinin; belirli bilgiyi aktarma, verileri açıklama, metin işleme, yazılı bir metni çevirme, not alma, yaratıcı metinlere kişisel görüş bildirme ve yaratıcı metinlerin analizi-eleştirisi olmak üzere yedi başlıkta ele alındığını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Aktarım/Aracılık etkinlikleri, Aktarım stratejileri, Yabancı dil olarak Türkçe

Mediation activities and strategies in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has been accepted as a one of the reference texts in teaching Turkish as a foreign language in our country as well as all over the world since published as a full text in 2001. In CEFR, four basic language skills traditionally named listening, speaking, reading, and writing in teaching Turkish as a foreign language have begun to be named under the activities of perception, production, and interaction. In the latest edition of the CEFR, published in 2020 as Companion Volume, the fourth language activity, mediation, was added and discussed in detail, and descriptive scales were developed for this activity type. For this reason, it is important to introduce this language activity, which is a new type of activity for teaching Turkish as a foreign language. In this review study, which was prepared by using the literature review method, it was aimed to compile and evaluate the studies on mediation activity and especially the publications of the Council of Europe in this context. Mediation activities within the scope of the study; a conceptual framework was drawn by examining under the titles of its definition, its relationship with

[1] Dr., MEB, Göl Anadolu Lisesi (Kastamonu, Türkiye), ozbalbayram@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9054-8963
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009051]

other types of activities, the differences between mediation and translation, mediation models, mediation activities and strategies. The results of the study reveal that linguistic mediation activities are handled under seven headings: relaying specific information, explaining data, processing text, translating a written text, note-taking, expressing a personal response to creative texts, and analysis and criticism of creative texts.

Keywords: Mediation activities, Mediation strategies, Teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak isimlendirilen dört temel dil becerisi, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*yle (AOÖÇ) algılama (dinleme ve okuma), üretim (konuşma, yazma) ve etkileşim (sözlü veya yazılı) iletişim etkinlikleri adı altında isimlendirilmeye başlanmıştır. Algılama etkinliklerinde dil kullanıcılarından dinlediği, gördüğü ve okuduğu metni anlamlandırmaları; üretim etkinliklerinde, yazılı veya sözlü metin üretmeleri; etkileşim etkinliklerinde ise başkalarıyla yazılı veya sözlü iletişimde bulunmaları beklenmektedir.

Son yıllarda Avrupa coğrafyasında yaşanan göçler sonucunda artan çok kültürlülük, çok dillilik, eğitim amacıyla kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması, yabancı dil öğretimi alanında yaşanan gelişim ve değişimler ilk yayın tarihinden itibaren üzerinden 20 yıl geçen AOÖÇ'nin orijinal metninde bazı değişiklik ve yeniliklerin yapılmasını zorunlu kıldığı söylenebilir. AOÖÇ, 2018 yılında *AOÖÇ Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt*, 2020 yılında ise *AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt* ismiyle yeniden yayımlanmıştır. AOÖÇ'nin 2020 basımında 2001 yılı basımında yer alan bazı tanımlayıcı ölçeklerin güncelliği ve orijinal metinde yer almayan yeni tanımlayıcı ölçeklerin eklendiği görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2020; Özbal, 2020). Birçok araştırmacıya göre Tamamlayıcı Cilt'teki en önemli yeniliklerden bir tanesi dördüncü dil etkinliği olarak aktarım etkinliğinin (mediation) eklenmesi ve bu etkinlik türüne yönelik tanımlayıcı ölçeklerin geliştirilmesidir (Abel, 2020; Deygers, 2019; Foley, 2019; Özbal, 2020; Wisniewski, Tschirner ve Bärenfänger, 2019). Aktarım etkinliği ilk kez AOÖÇ'nin 1996 ve 1998 yılında yayımlanan taslak sürümünde dördüncü iletişimsel dil etkinliği olarak tanıtılmıştır (Piccardo, North ve Goodier, 2019, s. 20). Tam metin olarak ilk kez 2001 yılında yayımlanan AOÖÇ'de ise aktarım etkinlikleri ve stratejileri başlığı altında ele alınmıştır (Avrupa Konseyi, 2001, s. 87–88). Ancak bu metinde aktarım etkinlikleri ve stratejileri için hazırlanmış tanımlayıcı ölçekler yer almamaktadır. Söz konusu bu durumun, birçok araştırmada eleştiri konusu olduğu görülmektedir (Alderson, 2007; Bärenfänger, Harsch, Tesch ve Vogt, 2019; Byram, 2007; North, 2007). Avrupa Konseyi tarafından Tamamlayıcı Cilt'te yer alan yeni tanımlayıcı ölçeklerin geliştirilmesi için birçok proje yürütülmüştür (bkz. Avrupa Konseyi, 2018). Bu projelerden bir tanesi de AOÖÇ'de (Avrupa Konseyi, 2001) aktarım etkinliği ve stratejisi için yer almayan tanımlayıcı ölçeklerin eksikliğinin giderilmesi yönünde olmuştur. North ve Piccardo (2016) tarafından 2014-2017 yılları arasında yürütülen *AOÖÇ İçin Aktarımın Örnek Tanımlayıcıların Geliştirilmesi* isimli projeyle aktarım etkinlikleri ve stratejileri için örnek tanımlayıcı ölçekler geliştirilmiştir.

AOÖÇ'nin 2001 yılı basımının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009) tarafından yapılan çevirisinde, *mediation* (İng. mediation, Fran. *médiation, Alm. Sprachvermittlung/mediation*) kavramı *aracılık* (s. 10, 19, 93) aracı (s. 128), *arabuluculuk* (s. 57) *arabulucu* (s. 57, 83, 84, 91), *arabulma* (s. 95), *aktarım* (s. 147) *uzlaştırma* (s. 162) olarak Türkçeye farklı şekillerde çevrildiği görülmektedir. Metnin 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve TELC iş birliğinde yapılan çevirisinde (TELC, 2013) ise *mediation*

kavramı, tüm metinde standart olarak *dil aktarımı* olarak Türkçeye çevrilmiştir. Aracılık veya arabuluculuk kavramı günlük yaşamda hukuk, diplomasi ve ticaret gibi alanlarda taraflar arasında meydana gelen uyuşmazlıkların üçüncü kişilerin yardımıyla çözülmesi yöntemi olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretimi bağlamında ise Kolb (2011, s. 77) bu kelimenin *uyuşmazlık çözümü* anlamına gelen birincil anlamının kullanılmasından kaçınılması gerektiğini ifade ederken Königs (2015, s. 32) ise arabuluculuk ve aracılık terimi yerine *dil aktarımı* (*Sprachmittlung)* kelimesinin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışma kapsamının kavram birlikteliğini sağlamak için *mediation* kavramının yerine *aktarım* kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

AOÖÇ, yabancı dil öğretiminde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının, ders materyallerinin ve yeterlik sınavlarının hazırlanmasında referans bir metin olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için de yeni bir etkinlik türü olan aktarım etkinliğinin tanıtılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada aktarım etkinliği; tanımı, diğer etkinlik türleriyle arasındaki ilişkisi, aktarım ve çeviri arasındaki farklar, aktarım modelleri, aktarım etkinlikleri ve stratejileri başlıkları altında incelenmesi ve kavramsal bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitimcilerinin ve araştırmacılarının aktarım etkinliği hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim programları, ders kitapları ve ders içi etkinler için yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma, literatür taraması yönteminden yararlanılarak hazırlanmış derleme makalesidir. Derleme makalelerinde, belirli bir alanda ve konuda yapılmış olan çalışmaların toplanıp konu başlıkları değerlendirilmesi ve konuyla ilgili bilgi birikiminin özetlenmesi ve sentez oluşturulması amaçlanır (Herdman, 2006, s. 2). Bu amaçla aktarım etkinliğiyle ilgili kitaplar, makaleler, raporlar ve resmî web siteleri incelenerek dokümanlar derlenmiştir. Bu bağlamda özellikle Avrupa Konseyi tarafından konuyla ilgili hazırlanan yayınlardan yararlanılmaya özen gösterilmiştir. Ulaşılan kaynaklardaki bilgiler sentezlenerek aktarım etkinliği; tanımı, diğer etkinlik türleriyle ilişkisi, aktarım ve çeviri arasındaki farklar, aktarım modelleri, aktarım etkinlikleri ve stratejileri başlıkları altında ele alınmıştır.

Aktarım

Yabancı dil öğretimi bağlamında birçok araştırmacıya göre aktarım, yazılı veya sözlü metinlerin hedef dilden ana dile veya ana dilden hedef dile yazılı veya sözlü şekilde iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Caspari, 2008; Königs, 2007; Reimann, 2014). De Florio-Hansen (2008, s. 3) ise aktarımı yazılı ve sözlü metinlerin hedef dilden ana dile veya tam tersi transferini kapsayan iletişimsel bir etkinlik türü olarak tanımlamaktadır. Rössler (2008, s. 58) ve Thaler (2012, s. 210) benzer şekilde aktarımı yazılı ve sözlü metinlerinin içeriğini alıcıya, anlama ve duruma uygun şekilde bir dilden diğer bir dile iletme olarak tanımlamaktadır. Aktarım, bir metnin, ifadenin veya düşüncenin iletişimin amacına uygun olarak yeniden formüle edilmesi ve/veya yorumlanmasıdır (Kirstein, 2019, s. 5). Yukarıda verilen tanımlardan hareketle aktarım, bir metnin içeriğini iletişimsel amacına uygun olarak bir dilden diğer bir dile veya aynı dilde sözlü veya yazılı olarak alıcıya uygun şekilde iletme etkinliği olarak tanımlanabilir.

Dil kullanıcıları metinleri aktarırken onları iletişimin amacına uygun olarak işlerler. Coste ve Cavalli (2015, s. 62–63) metin işleme sürecinde dil kullanıcılarının metinleri; aynı dilde yeniden ifade ederek, dilleri değiştirerek, türleri değiştirerek, metni birleştirerek sözlü anlatımdan yazılı ifadeye veya tam tersi diğer temsil biçimlerine yeniden biçimlendirmek, kod dönüştürmek, dilbilimsel ve/veya semantik

olarak değiştirdiğini ifade etmektedir. Tamamlayıcı Cilt'te dil kullanıcıları, bazen aynı dilde bazen farklı türlerde (örneğin, sözlü iletişimden işaret diline veya tam tersi farklı iletişim biçimlerinde) ve bazen de bir dilden diğerine köprüler oluşturan ve anlam oluşturmaya yardım eden veya anlam aktaran sosyal aktörler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020, s. 90). Aktarım etkinliklerinde dil farklı roller üstelenir çünkü aktarım etkinliklerinin odak noktası dilin işlevidir. Aktarım sürecinde dil, iletişim ve/veya öğrenme için alan ve şartlar oluşturma, yeni anlam oluşturma için iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam oluşturma veya yeni anlamı anlamaları için cesaretlendirme ve yeni bilgiyi uygun bir şekilde aktarma işlevlerini üstlenir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 90). Bu nedenle aktarım, North ve Piccardo'ya (2016, s. 14) göre iletişimin kendisinin kolaylaştırılması ve/veya bir metnin (yeniden) formüle edilmesi, bir mesajın anlamının (yeniden) oluşturulmasıyla ilgilidir. Çünkü aktarım etkinliklerinde dil sadece bir ifade etme aracı değil aynı zamanda *diğerine, yeniye, bilinmeyene veya diğer insanların bunlara ulaşmasına yardımcı olan* bir araçtır (Piccardo ve diğerleri, 2019, s. 21)

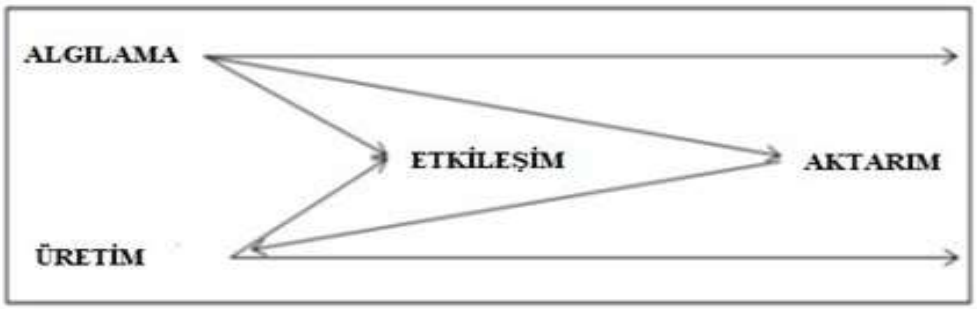
AOÖÇ'de aktarım etkinliklerinin işlevi *gerek algısal gerek üretimsel dil kullanımı, dil aktarımı sırasında yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle çeşitli nedenlerden dolayı doğrudan bildirişim kuramayan bireyler arasındaki etkileşimi sağlar* şeklinde ifade edilmiştir (TELC, 2013, s. 22). Bu nedenle aktarım etkinliklerinin temel amacının iletişim sürecini kolaylaştırma olduğu söylenebilir. AOÖÇ'de aktarım etkinliklerinin temel amacı ise şu şekilde belirtilmiştir:

> Dil aktarım etkinliklerinde dil kullananların amacı, kendilerini ifade etmek değil, farklı dilleri konuşan (en çok karşılaşılan nedenlerden biridir) ve birbirlerini doğrudan anlamayan konuşma arkadaşları arasında köprü kurmaktır. Dil aktarım etkinlikleri, sözlü ve yazılı çeviri, özetleme ya da başka şekilde ifade etmeyi de kapsar; bu genelde alıcının metni anlayamayacağı durumlar için gereklidir (TELC, 2013, s. 88).

Yukarıda verilen tanımda görüldüğü gibi aktarım etkinliklerinde hem diller arası (sözlü ve yazılı çeviri) hem de aynı dilde (özetleme ve başka şekilde ifade etme) aktarım söz konusudur. Ayrıca, iletişim ortamlarında dil kullanıcılarının farklı dil seviyelerine, ana dillere ve kültürlere sahip olmaları gibi nedenlerden dolayı alıcının iletiyi anlamadığı veya anlamlandıramadığı durumlarda göndericinin alıcıya iletiyi anlaşılabilir hale getirme süreci olduğu görülmektedir. İletinin daha anlaşılabilir hale getirilmesinde özetleme, çeviri, başka bir şekilde ifade etme, açıklama gibi metin işleme tekniklerinden yararlanılır. Metin işleme süreçleri, bazen aynı dilde (örneğin, Türkçeden Türkçeye yazılı veya sözlü aktarım) bazen de bir dilden başka bir dile (örneğin, İngilizceden Türkçe veya Türkçeden İngilizceye yazılı veya sözlü aktarım) aktarım yoluyla gerçekleştirilir. Aktarım etkinlikleri diğer etkinlik türlerinin bir arada kullanılmasını gerektirdiğinden diğer etkinlik türleriyle arasında ilişkiye bakmakta fayda vardır.

Aktarım etkinliğinin diğer etkinlik türleriyle ilişkisi

Aktarım etkinliği; birçok bilginin (sosyokültürel bilgi, dünya bilgisi vb.), becerinin (dinleme, konuşma, okuma vb.), yeterliğinin (iletişimsel yeterlik, kültürlerarası yeterlik, sosyal yeterlik vb.) ve stratejinin (iletişim stratejileri, sosyal stratejiler vb.) bir arada kullanılmasını gerektirir. Aktarım sürecinde dil kullanıcıları, önce bir metni algılarlar (algılama becerileri) daha sonra metni işleyerek aynı dilde veya farklı bir dilde yeniden üretirler (üretken beceriler) ve metni başkalarıyla paylaşırlar (etkileşim). AOÖÇ'nin 1998 yılında yayımlanan taslak metninde aktarım etkinliğinin diğer etkinlik türleriyle arasındaki bu ilişki Şekil 1'deki gibi betimlenmiştir.



Şekil 1: 1998 AOÖÇ'de aktarım (North ve Piccardo, 2016, s. 9)

Şekil 1'de aktarım etkinliğinin diğer üç etkinlik türü olan algılama, üretim ve etkileşim ile iç içe geçmiş dinamik ilişkisi görülmektedir. Algılama (okuma ve dinleme) ve üretim (yazma ve konuşma) etkinliklerinin bir arada kullanılması etkileşim becerisini oluşturmaktadır. Aktarım becerisi ise bu becerilerden biri ve birkaçının birleşimden oluşturmaktadır. Bu nedenle aktarım etkinliğinin, diğer etkinlik türleriyle bütünleşik olarak kullanımını gerektirdiği söylenebilir. Rössler (2009, s. 160) de aktarım etkinliğinin hem algılama hem de üretim becerilerine hâkim olunmasını ve bu becerilerin etkili şekilde kullanılmasını gerektirdiğinden uygulaması karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Hallet (2008, s. 5) aktarımı, algılama ve üretim etkinliklerine dayanan karmaşık bir iletişimsel etkinlik olarak tanımlayarak etkinlik türleri arasında ilişkiye dikkat çekmiştir. Bohle (2014, s. 56) de aktarım etkinliğinin ne algılama ne de üretim etkinlikleri altında gruplandırılamayacağına dikkat çekerek bu etkinliğin diğer etkinlik alanlarının bir birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Piccardo ve diğerleri (2019, s. 20–21) ise etkinlik türleri arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır; üretim becerisi, kendini ifade etmeyle, etkileşim becerisi ise karşılıklı anlayışa ulaşmak için söylem oluşturmayla ilgilidir. Aktarım becerisi ise yeni anlam oluşturma, yeni anlayış, yeni bilgi ve kavramları ifade eder. Aktarım, genellikle algılama, üretim ve sık sık etkileşim becerilerinin kullanmasını gerektirir. North'a (2016, s. 133) göre dil etkinliği olarak aktarım, muhtemelen algılama, üretim ve etkileşimden daha zordur çünkü genellikle bilişsel ve kişilerarası zorlukla birlikte bunların hepsini gerektirir. Benzer şekilde Chiappini ve Mansur (2021, s. 8) da aktarım etkinliğinin zorluğuna dikkat çekerek aktarım; yeni anlam, görüş ve fikir geliştirme ve oluşturma süreci olduğundan algılama, üretim ve çoğu zamanda etkileşim etkinliklerinin bir arada kullanımını gerektirdiğini ifade etmektedir. Aktarım etkinliği algılama, üretim ve çoğu zamanda etkileşim etkinliklerinin kullanımını gerektirdiğinden diğer etkinlik türlerine göre daha zor olduğu ve diğer etkinlik türlerinin bir arada kullanılmasını gerektirdiği söylenebilir.

Aktarım ve çeviri

Aktarım etkinliklerinin AOÖÇ'de (Avrupa Konseyi, 2001) ele alınış şekli çeviri etkinlikleriyle ilişkilendirilmesine neden olmuştur. Metinde aktarım sürecinde dil kullanıcıları; *her zaman olmasa da sık sık farklı diller kullanarak* (TELC, 2013, s. 60), *farklı dilleri konuşan (en çok karşılaşılan nedenlerden biridir) ve birbirlerini doğrudan anlamayan konuşma arkadaşları arasında* (TELC, 2013, s. 88) bir aracı görevini üstlenirler. AOÖÇ'de yer alan *her zaman olmasa da* gibi ifadeler aktarım etkinliklerinin aynı dilde de (intralinguistic mediation) gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak AOÖÇ'de aktarım etkinlikleri örneklendirilirken çeviri etkinliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir (TELC, 2013, s. 22, 88-89, 99). Aktarım etkinlikleri *sözlü dil aktarımı* (eş zamanlı, ardıl, resmî olmayan sözlü çeviri

vb.) ve *yazılı dil aktarımı* (harfiyen yapılan çeviri, edebî çeviri, özetleme vb.) olmak üzere iki ana başlık altında örneklendirildiği görülmektedir (TELC, 2013, s. 88). AOÖÇ'de örneklendirilen bu etkinlik türlerinden yola çıkılarak aktarım etkinliklerinin sözlü ve yazılı çeviri için bir üst terim olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, 2001 yılında yayımlanan metinde yer alan örnek etkinliklerden hareketle North ve Picardo'ya (2016, s. 6) göre birçok kişi aktarım etkinliğini, genellikle bir metinde verilen bilgilerin iletilmesi ve bir tür sözlü ve yazılı çeviri şeklinde basit bir hale getirerek yalnızca diller arası aktarımla ilişkilendirme eğilimindedir. Ancak aktarım etkinliklerini sadece yazılı ve sözlü çeviri etkinlileriyle ilişkilendirmek indirgemeci bir bakış açısıdır. Ayrıca, aktarımı, bilginin bir dilden diğer bir dile iletilmesi şeklinde tek bir boyutla sınırlamak da basit olacaktır (North ve Piccardo, 2016, s. 13). Alanyazında aktarım ve çeviri etkinliklerinin birbirinden farklı olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır. (Bohle, 2014; Dendrinos, 2006; Hallet, 2008; Kolb, 2008).

Rössler ve Reimann'a (2013, s. 12) göre yabancı dil derslerinde aktarım etkinliğiyle sözlü ve yazılı iletişim durumlarında gayriresmî, günlük ve profesyonel olmayan bir etkinlik türü anlaşılmaktadır. Königs'e (2015, s. 36) göre çeviri etkinliklerinin aksine aktarım etkinliklerinin odak noktası metnin biçim veya işlevinin değişmezliği değil yalnızca içeriğin sabit kalmasıdır. Aktarımı çeviriden farklı kılan diğer bir nokta ise aktarım etkinliklerinde dil kullanıcılarına çeviri etkinliklerinin aksine *her zaman durum, muhataplar gibi bağlam bilgilerine* yer verilmesidir (Pfeiffer, 2013, s. 49). Eş zamanlı ve ardıl çeviri gibi harfi harfine ve edebi çevirinin profesyonel bir eğitim gerektirdiğinden yabancı dil öğretiminde bir hedef olmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Caspari, 2008, s. 60). Aktarım ve çeviri etkinlikleri arasındaki farklılıklar Tablo 1'de farklı açılardan karşılaştırılmıştır.

Yazılı/Sözlü Çeviri	**Aktarım**
Doğruluk Kaynak dille hedef dilin tam olarak örtüşmesi beklenir. Diller arası sapma kabul edilmez. Teknik dil kullanımını gerektirebilir.	**Doğruluk** Ana içerik veya ileti anlamsal olarak uygun aktarılır. İletişimsel eş değerlik korunmalıdır. Biçimsel doğruluk daha az önemlidir.
Terminoloji tutarlılığı Çeviri kalitesi ve tutarlığı için terimler net bir şekilde tanımlanır.	**Alıcı odaklı** İçerik, alıcı odaklı biçimde aktarılır bu nedenle aktaran tarafından eklemeler, çıkarmalar veya açıklamalar yapılabilir.
Profesyonellik Ana dili hedef dil olan çevirmenler tarafından yapılması idealdir. Birçok bilgi ve becerinin bir arada kullanımını gerektirir: iyi derece kaynak ve hedef dil bilgisi, yorumlama becerisi, satır aralarını okuyabilmek için dil anlayışı.	**Uygulama odaklı** Genellikle günlük yaşam durumlarında iletişimsel etkinliklerde kullanılır: birine bir şey açıklamak, yardım isteme/etme, bir şeye dikkat çekmek vb.
Yabancı dil öğretimi ve günlük yaşamla ilişkisi Yabancı dil öğretimiyle ve günlük yaşamla ilişkisi yoktur.	**Yabancı dil öğretimi ve günlük yaşamla ilişkisi** Yabancı dil öğretiminin ve günlük yaşamın bir parçasıdır. Günlük yaşam durumlarında iletişim odaklıdır.
Yardımcı araçlar Teknik sözlükler, bilgisayar programları, teknolojik araçlar vb.	**Gerçekleşme şekli** Ardıl, not alma, açıklama/bilgi isteme, anlam oluşturma vb.

Tablo 1: Aktarım ve çeviri arasındaki farklar (Bohle, 2014; Hallet, 2008'den uyarlanmıştır.)

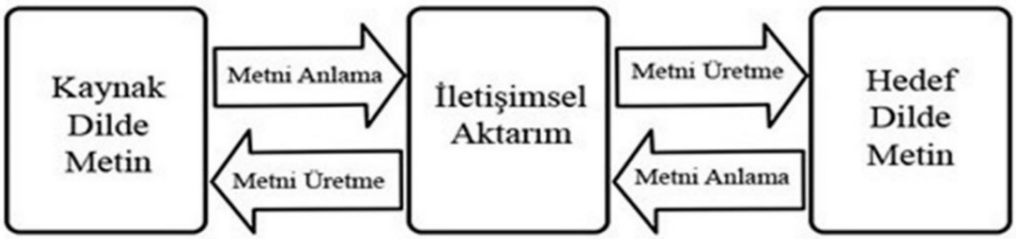
Aktarım etkinliklerinde sözlü veya yazılı çeviride olduğu gibi metnin biçimsel doğruluğu önemli değil metnin anlamına uygun olarak yeniden üretilmesi veya iletişimsel amacına uygun şekilde metnin

anlaşılırlığına dikkat ederek aktarmak önemlidir. Bu nedenle aktarımın etkinliklerinin başarısı *doğruluktan daha çok, uygunluk ve anlaşılabilirlik* (Seidlhofer, 2003, s. 12), *içerik açısından açık ve iletişimsel olarak uygunluk* (Kolb, 2008, s. 13), *dilsel eş değerlilik yerine iletişimsel eş değerlilik* (Hallet, 2008, s. 5) boyutlarıyla değerlendirilir.

Tamamlayıcı Cilt'te (Avrupa Konseyi, 2020, s. 102–104) ise çevirinin hâlâ aktarım etkinliklerinin bir parçası olarak kabul edildiği görülmektedir. *Metin Aktarımı* başlığı altında geliştirilen ölçekler arasında dil seviyelerine göre *Bir Metni Çevirme (yazılı ve sözlü)* tanımlayıcı ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçekle birlikte aktarım etkinliklerinin çeviri etkinliklerinden tamamen ayrılarak AOÖÇ'de (Avrupa Konseyi, 2001) yer alan belirsizliğin giderildiği söylenebilir.

Aktarım modelleri

Alanyazında özelikle dil etkinliği olarak aktarım etkinliklerinin ilk kez AOÖÇ'de yer almasından sonra aktarım sürecini farklı açılardan ele alan bazı modeller geliştirildiği görülmektedir. Hallet (2008) tarafından geliştirilen modelde aktarım süreci, iletişim açısından ele alınarak dairesel bir döngü şeklinde betimlenmiştir (bkz. Şekil 2). Döngünün solunda *hedef dilde metinler*, sağında *kaynak dilde metinler* yer almaktadır. Kaynak dilde metni anlama ve hedef dilde metin üretme oklarıyla aktarımın iletişimsel yönü betimlenmiştir.



Şekil 2: İletişimsel aktarım süreci (Hallet, 2008, s. 4'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 2'de görüldüğü gibi modelde aktarım için algılama (metni anlama) ve üretim becerilerinin (metin üretme) kullanımını gerektiren iki yönlü bir süreç söz konusudur. Diğer bir ifadeyle modelde hedef dilden kaynak dile veya kaynak dilden hedef dile, diller arası aktarım süreci açıklanmıştır. Hallet (2008), tarafından geliştirilen diğer bir model ise aktarım süreci bilişsel açıdan ele alınmaktadır. Modelde, aktarım süreci A kişisinden/aktarandan (kaynak dilden) B kişisine/alıcıya (hedef dile) gerçekleşen tek yönlü bir süreç olarak betimlenmektedir.

Şekil 3: Aktarım etkinliklerinin bilişsel yönü (Hallet, 2008, s. 6-7'den uyarlanmıştır.)

Şekil 3'te görüldüğü gibi aktarım süreci iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşama; aktarımın gerekliliğinin hissedilmesi, iletinin kaynak dilde çözümlenmesi, iletinin genişletilmesi, basitleştirilmesi, azaltılması veya açıklanması, hedef dilde iletinin değiştirilmiş şekli için taslak oluşturma ve düzenlenen iletinin formülatöre aktarılması basamaklarından oluşmaktadır. İkinci aşama ise formülatore aktarılan iletinin yazılı/sözlü şekilde ifade edilmesi ve hedef metnin alıcı üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi basamaklarından oluşmaktadır. Sarter (2010, s. 86–87) ise geliştirdiği modelde aktarım sürecinin merkezine kültürlerarası durumları almıştır. Modelde, aktarım sürecinde aktaran ve alıcının kültürünün, dilinin, dil kullanımının, kişiliğinin ve amacının etkili olduğu belirtilmektedir. Kolb (2011, s. 182) tarafından geliştirilen modelde ise aktarım, aktaran ve alıcı arasında kaynak dilden hedef dile veya tam tersi şekilde gerçekleşen bir süreç olarak betimlenmiştir. Modelde aktarım sürecinde kaynak ve hedef kültür, aktarımın bağlamı ve aktaranın niyeti gibi unsurların etkili olduğu vurgulanmıştır. Caspari (2013, s. 39) tarafından geliştirilen model aktarım sürecini yer, zaman, durum ve kültürlerarası özelikler bağlamında ele almış ve diğer modellerden farklı olarak aktarım sürecinde algılanan ve üretilen metinlerin türü, içeriği, tarz/söylem biçimi ve niyeti gibi özellikleri listelenmiştir.

Aktarım etkinlikleri

Tamamlayıcı Cilt'te aktarım etkinlikleri *metin aktarımı*, *kavram aktarımı* ve *iletişim aktarımı* olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır (Avrupa Konseyi, 2020, s. 90). Metin aktarımı, dilsel etkinlikleri; kavram aktarımı, kişilerarası ve bilişsel etkinlikleri; iletişimsel aktarım ise kişilerarası etkinlikleri içermektedir. Çalışmanın bu bölümünde dilsel etkinlikleri içeren metin aktarımı başlığı altında geliştirilen ölçekler ve bu ölçekler için geliştirilen örnek tanımlayıcılar temel düzeyden (A1-A2) ileri düzeye (C1-C2) doğru örneklendirilerek ele alınacaktır.

Metin aktarımı etkinliklerinin temel amacı dil kullanıcılarının anladığı metinleri, bunları anlamayan veya anlamlandıramayan kişilere kendi sözleriyle iletmektir. Bu etkinlikler, genellikle dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle metinleri anlamlandıramayan diğer kişilere metinlerin içeriğini iletmeyi içerir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 91). Ayrıca ölçeklerde, yer alan örnek tanımlayıcılarda metin kavramıyla bilgi ve mesaj içeren her türlü yazılı, sözlü, işitsel, görsel, işitsel-görsel her türlü metinler kastedilmektedir. Metin aktarımı başlığı altında geliştirilen tanımlayıcı ölçekler şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Belirli bilgiyi aktarma,
- Verileri açıklama,
- Metin işleme,
- Yazılı bir metni çevirme,
- Not alma (Dersler, seminerler, toplantılar vb.),
- Yaratıcı metinlere kişisel görüş bildirme (Edebiyat dâhil),
- Yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi (Edebiyat dâhil).

Belirli bilgiyi aktarma (sözlü ve yazılı) ölçeği, hedef metinden (yazılı veya sözlü) doğrudan ilgili olan belirli bilgi parçalarının alınarak başkasına iletilmesini ifade eder (North ve Piccardo, 2016, s. 28). Bu nedenle, dil kullanıcılarından metinlerin tamamını anlamaları yerine metinde geçen belirli bilgiye odaklanmaları beklenilmektedir. Metinden istenilen bilgiler tarayarak okuma veya seçici dinleme stratejisi kullanılarak bulunur, aktarılacak olan dile dönüştürülür ve karşı tarafa aktarılır. Bu ölçek için

geliştirilen örnek tanımlayıcılar göz önünde bulundurulduğunda dil kullanıcılarından; yazılı veya sözlü metinlerden yer, fiyat, zaman, kişi gibi bilgileri aktarmaları, yönergeleri ve talimatları aktarmaları, rehber ve broşür gibi bilgilendirici metinlerden, yazışmalardan veya makaleler, raporlar vb. gibi daha uzun, karmaşık metinlerden belirli ve ilgili bilgileri anlayarak karşı tarafa aktarmaları beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 94–95).

Verileri açıklama ölçeği, sayısal bilgilerin (grafikler, diyagramlar, tablolar şemalar, afiş, şekil, sunu vb.) yazılı veya sözlü bir metin haline dönüştürülmesini ifade eder (Avrupa Konseyi, 2020, s. 96). Bu bağlamda dil kullanıcılarından önce görselleri okumaları, anlamaları ve yorumlamaları sonra yazılı veya sözlü olarak görsellerin içeriğini aktarmaları beklenmektedir. Bu ölçek için geliştirilen tanımlayıcılar incelendiğinde dil kullanıcılarından; bildikleri konular hakkında hazırlanan görselleri (akış çizelgeleri, hava durumu çizelgeleri, grafikler vb.) tanımlamaları, görsellerdeki eğilim ve değişimleri sunmaları, yorumlamaları ve grafiksel olarak sunulan ampirik verilerden konuyla ilgili göze çarpan noktaları seçerek açık ve hatasız biçimde yorumlamaları beklenmektedir.

Metin işleme ölçeği, kaynak metinde yer alan bilgi ve/veya fikirleri anlamayı ve daha sonra bunları genellikle daha detaylı bir biçimde, duruma ve bağlama uygun bir şekilde yeniden düzenleyerek yazılı veya sözlü bir metne aktarmayı içerir (North ve Piccardo, 2016, s. 28). Bu nedenle dil kullanıcılarından, ayrıntılı okuma veya dinleme yaparak metnin tamamını anlamaları beklenmektedir. Örnek tanımlayıcılarda dil kullanıcılarından temel düzeyde metinlerden belirli bilgilerin veya ana fikirlerin aktarmaları, orta ve ileri düzeyde metinleri özetlemeleri ve açıklamaları beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 99–101).

Yazılı Metni Çevirme ölçeği yazılı bir metnin yazılı/işaret dili veya sözlü çevirisi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Metin çevirilerinde basit metinlerden (posterler, programlar, broşürler, ilanlar, yönergeler vb.) rutin günlük bilgilerin kabaca ve basit cümlelerle çevirisi, orta seviyeden ileri seviyeye doğru daha karmaşık metinlerin akıcı, doğru ve anlaşılabilir şekilde çevirisi önemlidir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 104).

Not Alma (Dersler, Seminerler, Toplantılar vb.) ölçeği, akademik ve profesyonel yaşamda önemli olan temel bilgileri kavrama ve tutarlı notlar yazma becerisi ile ilgilidir. Dil kullanıcılarının izlediği veya dinlediği metinleri aldığı notlar yardımıyla arkadaşlarına aktarması en çok karşılaşılan not alma etkinliğidir. Bu ölçek için geliştirilmiş örnek tanımlayıcılar göz önünde bulundurulduğunda dil kullanıcılarından; basit notlar tutmaları, talimatları not almaları, önemli noktaları liste halinde not almaları, doğru ve tutarlı notlar almaları, karmaşık ve soyut konularda ilgili bilgileri seçebilmeleri, soyut kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri yakalamak için seçici olarak not alabilmeleri beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 105).

Yaratıcı metinlere kişisel görüş bildirme (Edebiyat dâhil) ölçeğinde ifade edilen metinler *boş zaman etkinliği olarak okuma etkinliğinin* temel kaynağı olarak görülmektedir. Yaratıcı metinler sadece edebiyatla veya yazılı metinlerle sınırlı değildir. Filmler, tiyatrolar, resitaller, çok yönlü kurgular, hayal gücü ve kültürel öneme sahip eserler diğer yaratıcı metin türlerinden sadece birkaçı olarak kabul edilmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 105). İzlenen bir film, dizi ve tiyatro gibi gösterimler; okunan bir hikâye, öykü ve roman gibi edebi metinler hakkında konuşma yabancı dil öğretiminde en çok karşılaşılan yaratıcı metinlere kişisel görüşme bildirme etkinlikleri arasında sıralanabilir. Yaratıcı metinlere kişisel yanıt verme; etkileşim, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme olmak üzere dört farklı şekilde yapılabilir. Bu ölçek için geliştirilmiş örnek tanımlayıcılar göz önünde bulundurulduğunda

dil kullanıcılarından; metinde neleri sevdiklerini veya sevmediklerini, metin hakkında duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri, metinde neleri ilginç bulduklarını söyleyebilmeleri, metinde geçen karakterleri tanımlamaları ve kendilerini özdeştirdikleri karakterleri söylemeleri, kendi deneyimleriyle metinde yer alan görüşleri/olayları ilişkilendirmeleri, duygularını ve düşüncelerini metinle ilişkilendirmeleri ve metni bir bütün olarak veya bazı yönleriyle yorumlamaları beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 106–107).

Yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi (edebiyat dâhil) ölçeği, bir metindeki olayların önemini, aynı temaların farklı metinlerde ele alınmasını, bunlar arasındaki diğer bağlantıları, bir metnin gelenekleri ne ölçüde takip ettiği metnin bir bütün olarak veya eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesini içerir. Analiz edilen yönler; bir romandaki olayların önemini, aynı temaların farklı eserlerde ele alınışı ve bunlar arasındaki diğer bağlantıları, bir eserin gelenekleri ne ölçüde takip ettiği ve eserin bir bütün olarak daha genel bir değerlendirmesini içerir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 107). Bu ölçek için geliştirilen örnek tanımlayıcılarda dil kullanıcılarından ana tema ve karakterleri tanımlamaları, metnin en önemli bölümlerini ve olaylarını anlatmaları ve olayların önemini ve aralarındaki bağlantıları açıklayabilmeleri, farklı metinleri karşılaştırmaları, metin hakkında gerekçeleriyle görüş bildirmeleri, metin türünün geleneklerine ne ölçüde uyduğunu değerlendirmeleri ve metni farklı açılardan eleştirmeleri beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 107–108).

Metin aktarımı başlığı altında geliştirilen ölçeklerde yer alan tüm tanımlayıcılarda yer alan etkinliklerin aynı dilde veya farklı dillerde, aynı dilin iki çeşidi, aynı çeşitten iki söyleyiş biçimi veya bunların herhangi bir birleşiminde yapılabileceği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 107). Çünkü aktarım etkinliklerinde dil kullanıcıları aktarımın bağlamına bağlı olarak kişiler arasında, metinler arasında, söyleyiş biçimleri arasında ve diller arasında etkinliklerde bulunmak zorunda kalabilirler (Avrupa Konseyi, 2020, s. 126). Bir metni aktarma başlığı altında yer alan ölçeklerde bulunan örnek tanımlayıcılarda görüldüğü gibi daima bilginin alındığı bir kaynak metin ve aktaran tarafından üretilen ve yukarıda ele alınan yedi etkinlik türünden biriyle karşı tarafa aktarılan hedef metin yer almaktadır. Bu nedenle metin aktarım etkinliklerinin iletişimsel bir eylem gerektirdiği söylenebilir. Metin aktarımında dil seviyelerine göre metin kullanımında; kısa ve basit metinlerden uzun ve zor metinlere, bilinen konulardan bilinmeyen konulara, görevler açısından; basit görevlerden zor görevlere doğru bir yönelim söz konusudur. Temel düzeyde dil kullanıcılarının aktarım etkinliklerinde basit hatalar yapması kabul edilirken orta ve ileri düzeyde daha doğru ve tutarlı metin üretmeleri beklenmektedir. Metin aktarımı etkinliklerinde dil kullanıcıları metnin anlaşılmasından yeniden üretilmesine kadar bazı stratejilerden yararlanılır.

Aktarım stratejileri

Aktarım stratejileri, metnin anlaşılmasından, yeniden düzenlenmesi ve karşı tarafa iletilmesine kadar dil kullanıcılarının aktarım etkinliklerinin etkinliğini artırmak için başvurdukları tekniklerdir. Dil kullanıcıları metni anlama aşamasında kaynak metindeki aktarım için gerekli olan bilgiyi tespit etmesi ve seçmesi; metnin yeniden düzenlenmesi aşamasında aktarımda bulunacak bilginin hedef dilde veya aynı dilde aktarım için hazır duruma getirilmesi; metnin iletilmesi aşamasında ise açıklama, örnekleme, farklı şekilde ifade etme gibi birçok stratejiye başvurabilirler. Kieweg (2008, s. 8) aktarım bağlamında kullanılabilecek stratejileri; *kelime düzeyinde, söz dizimi düzeyinde, içerik düzeyinde* ve *dilsel olmayan, somut veya durumsal yardımcılar* olmak üzere dört başlık altında ele almaktadır. *Kelime düzeyinde* kullanabilecek stratejiler; zıt, eş ve yakın anlamlı kelimeleri kullanma, kelimeyi açıklama, örnekler yoluyla kelimeyi açıklama, üst terim kullanma, ödünçleme kelime kullanma, teknik kelimelerin yerine

günlük yaşamda sık sık kullanılan kelimeleri tercih etme olarak sıralanabilir. *Söz dizimi düzeyinde* ise daha basit cümle yapılarını tercih etme, cümleleri basitleştirme, karmaşık cümleleri iki cümleyle ifade etme; *içerik düzeyinde* ise aktarılacak metinden gerekli görülen yerleri seçme, ilgisiz bölümleri çıkarma, metni yeniden düzenleme kullanılabilecek stratejiler arasında sıralanabilir. Jest, mimik, vücut dili, objeler, çizimler, taslaklar, tablolar ve grafikler de *dilsel olmayan, somut veya durumsal yardımcılara* örnek olarak verilebilir. Schöpp (2013, s. 9) ise aktarım sürecinde dil kullanıcılarının kullanabilecekleri stratejileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Metnin iletişimsel amacını tespit etme,
- Önemsiz bilgileri temel bilgilerden ayırt etme ve metni ana içeriğine indirgeme,
- Dil yapılarını basitleştirme,
- Dilsel olmayan yardımcılar kullanma,
- Anlama uygun sözlü aktarımda herhangi bir belirsizlik durumu söz konusu olduğunda açıklama isteme,
- İlgili bilgileri hedef dilde özetleme (durum ve muhataba uygun şekilde),
- Kaynak dildeki dilsel yapıları gerektiğinde basitleştirme (kendi kelimeleriyle ifade etme),
- Bilinmeyen kelimeleri açıklama tekniklerine başvurma,
- Ek bilgi isteme,
- Farklı materyaller kullanma,
- Dünya bilgisinin yanı sıra dilsel, sosyokültürel ve tematik bilgiyi dâhil etme ve kullanma,
- Kaynak ve hedef dilde metinlerin içeriğini ve uyumunu gözden geçirme,
- Üretilen metni gözden geçirme.

Tamamlayıcı Cilt'te (Avrupa Konseyi, 2020, s. 117–121) ise aktarım stratejileri *yeni bir kavramı açıklama stratejileri* ve *bir metni basitleştirme stratejileri* olmak iki ana başlık altında ele alındığı görülmektedir. *Yeni bir kavramı açıklama stratejileri* için geliştirilen tanımlayıcı ölçekler şu başlıklardan oluşmaktadır: *Önceki bilgilerle bağlantı kurma*, *dili uyarlama ve karmaşık bilgileri bölümlere ayırma*. *Önceki bilgilerle bağlantı kurma* stratejisinde dil kullanıcıları, yeni bilgileri karşılaştırmalar yaparak, alıcının hâlihazırda bildiği bilgiyle ilişkilendirerek veya alıcının önceki bilgilerini harekete geçirmesine yardımcı olarak açıklayabilir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 118). Önceki bilgilerle bağlantı kurma ölçeği altında geliştirilen örnek tanımlayıcılarda dil kullanıcılarından; ön bilgileri harekete geçirmeye teşvik etmek için sorular sormaları, yeni ve önceki bilgiler arasında karşılaştırma ve/veya bağlantı kurmaları, örnekler ve tanımlar vermeleri, bilinen bir kavramla karşılaştırarak açıklama yapmaları beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 119–120). *Dili uyarlama* ölçeği ise dil kullanıcılarının bir metnin içeriğini farklı bir tür ve düzenden yeni bir metne dönüştürmek için dil, üslup ve/veya söyleyiş biçimi kullanımında değişikliklere ihtiyaç duyduğu durumlarda metni açıklama, uyarlama, teknik terminoloji açıklama, metni alıcıya daha açık ve anlaşır duruma getirme süreçlerini kapsar (Avrupa Konseyi, 2020, s. 118). Bu bağlamda dil kullanıcılarından metni farklı şekillerde ifade etme, açıklama ve metni farklı şekillerde uyarlamaları beklenmektedir. *Karmaşık bilgileri ayırma ölçeği* ise karmaşık bilgiler içeren metinlerin bileşenlerine ayırarak metnin bütününün daha anlaşılır hale getirilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda dil kullanıcılarından metni anlamlı parçalara bölmeleri, metinde geçen fikirleri veya talimatları madde işareti olarak sunmaları; her bir farklı fikrin ana noktalarını ayrı ayrı sunmaları beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 118–120).

Tamamlayıcı Cilt'te aktarım stratejileri altında ikinci ana başlık *bir metni basitleştirme stratejileri*dir ve bu başlık altında *yoğun bir metni genişletme* ve *bir metni düzene sokma* olmak üzere iki tanımlayıcı ölçek geliştirilmiştir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 121). *Yoğun bir metni genişletme* ölçeği algılanan metinlerin yardımcı bilgiler, örnekler, ayrıntılar, arka plan bilgileri, akıl yürütme ve açıklayıcı yorumlar yoluyla genişletilmesiyle ilgilidir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 121). Bu ölçek için geliştirilen örnek tanımlayıcılarda dil kullanıcılarından metinleri; örnekler vererek, tekrarlardan yararlanarak, farklı şekillerde farklı kelimelerle anlatarak, görsel yardımcılar ekleyerek, açıklayıcı yorumlarda bulunarak genişletmeleri beklenmektedir. *Bir metni düzene sokma* ölçeği ise bir önceki ölçeğin aksine metinde yer alan tekrarların ve konuyla ilgili olmayan bilgilerin atılmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte metnin önemli noktalarını vurgulamak, metinden sonuçlar çıkarmak veya bunları karşılaştırmak için metnin yeniden gruplandırılmasını da içerebilir (Avrupa Konseyi, 2020, s. 121). Bu bağlamda dil kullanıcılarından, metinde ilgili ve ilgisiz bilgileri tespit etmeleri, önemli bilgileri vurgulaması, tekrarları çıkarması, önemli cümlelerin tespit edilmesi, dinleyiciyi ilgilendiren bilgilerin yeniden düzenlenmesi beklenmektedir.

Kieweg (2008) yazılı bir metnin aktarım sürecinde metin üzerinde kullanılabilecek stratejileri metnin bilgi parçalarını tanımlama, metnin zor bölümlerini belirleme ve metni sunma olmak üzere üç ana başlık altında ele alarak her bir başlık altında dil kullanıcıları için şu önerilere yer vermiştir:

- *Metnin bilgi parçalarını tanımlama*: Metinde yer alan önemli paragrafları belirleyin (kim, ne, ne zaman, nerede, niçin, nasıl), metinden ilgisiz bilgileri çıkarın.
- *Metnin zor bölümlerini belirleme*: Bilmediğiniz kelimelerin altını çizin ve anlamlarını sözlükten bulun, metnin zor kısımlarını basitleştirin: teknik terimleri günlük dilde kullanılan kelimelerle değiştirin, anlamına uygun şekilde başka sözcüklerle ifade edin veya özetleyin, edilgen yapılardaki paragrafları etken yapılara dönüştürerek yeniden düzenleyin.
- *Metni sunma*: Aktarmak istediğiniz bilgiyi belirleyin. Gereksiz bilgileri kullanmayın, eğer aktarılan metnin anlaşılmasını kolaylaştırıyorsa metindeki bilgilerin sunuş sırasını değiştirin, teknik jargonlarını açıklayın, gerekliyse kültürel arka planda bilgiler ekleyin.

Sonuç ve öneriler

AOÖÇ'de sözlü ve yazılı çeviri etkinlikleriyle örneklendirilen aktarım etkinlikleri, Tamamlayıcı Cilt'le birlikte daha geniş ve kapsamlı bir biçimde açıklanmıştır. Dilsel etkinlikleri içeren metin aktarım etkinlikleri için yedi farklı ölçek geliştirilmiş ve her bir ölçek için örnek tanımlayıcılar hazırlanmıştır. Bu değişiklikler ile dilsel aktarım etkinliklerinin kapsamının net olarak belirlendiği, örnek tanımlayıcılarla uygulanabilir ve ölçülebilir hale geldiğini görülmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın benimsediği AOÖÇ'de dil kullanıcıları/öğrenicileri sosyal aktörler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal aktörlerden aktarım etkinlikleri ve stratejilerini kullanarak iletişim sürecinde dilsel, kültürel, sosyal vb. farklılıklardan dolayı karşılaşılan engellerin üstesinden gelmesinin, iletişim sürecini kolaylaştırmasının ve iletişim çatışmalarında arabulucu roller üstlenmesinin beklenildiği görülmektedir.

Metin aktarımı etkinliklerinde dil kullanıcılarından kaynak metinden bilgileri seçmesi, iletişimin amacına uygun şekilde yeni bir metne dönüştürmeleri (aynı dilde veya farklı dilde) ve üretilen metni alıcıya aktarmaları beklenmektedir. Kaynak metinden hedef metne doğru gerçekleşen metin aktarımı etkinliklerinde algılama, üretim ve çoğu zamanda etkileşim etkinliklerinin bir arada kullanılması gerekmektedir. Metin aktarımı etkinliklerinde dil kullanıcılarından hedef metin üretmeleri beklenir. Bu metinler; metinden belirli bilgilerin aktarımı, metnin yorumlanması, özetlenmesi, not alınan bir metnin aktarımı, bir metni çeviri gibi yedi başlık altında ele alınan metin aktarım etkinliklerden bir tanesinde

üretilir. Metin aktarım etkinliklerinde dil kullanıcılarında metinleri birebir çevirmeleri (diller arası aktarım), metinlerin içeriğini, tarzını, söyleyiş biçimine sadık kalarak eksiksiz bir şekilde iletmek söz konusu değildir. Aksine, dil kullanıcılarının metnin içeriğini iletişimi kolaylaştırmak için muhatabına ve duruma uygun şekilde metnin iletişimsel eş değerliliğini koruyarak içeriğini, üslubunu ve söyleyiş biçimini uyarlayarak iletmesi söz konusudur. Bu nedenle aktarım etkinliklerinin hem alıcı hem de üretici düzeyde iletişimsel eylem gerektirdiği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan birçok etkinlik Tamamlayıcı Cilt'te geliştirilen örnek tanımlayıcılardan yararlanılarak aynı dilde metin aktarımı etkinlikleri için uyarlanabilir. Ancak, farklı ana dillere sahip öğrencilerin bir arada Türkçe öğrendiği sınıflarda hedef dil Türkçeden ana dile veya ana dilden Türkçeye yapılacak metin aktarımı etkinliklerinin uygulanması daha zor olabilir. Ders kitaplarında yer alan farklı konuları öğrencilerin ana dilinde araştırmaları ve bunları Türkçe aktarmaları beklenebilir. Bu bağlamda özellikle kültürel unsurların söz konusu konularda öğrencilerden kendi kültürü hakkında ilgili konuyla araştırma yapması ve konu hakkındaki bilgileri Türkçe aktarması, öğrenciler arasında kültürlerarası farkındalığın ve bilincin oluşturulmasında ve kültürlerarası iletişimsel yeterliğin kazandırılmasında yararlı olabilir. Aktarım etkinliklerinin hazırlanmasında şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır: etkinlik türü (belirli bilgiyi açıklama, verileri açıklama, not alma vb.), dil seviyesi, dil seviyesi için örnek tanımlayıcılar, öğrenme alanı (kişisel, kamu, mesleki ve eğitim), etkinlik dili (diller arası, aynı dilde), metin seçimi (menü, broşür, rehber vb.) ve aktarım stratejileri.

Tamamlayıcı Cilt'te aktarım etkinlikleri için hazırlanan ölçeklerde yer alan örnek tanımlayıcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, ders kitaplarında ve seviye tespit sınavlarında kullanılacak aktarım etkinlikleri için bir rehber olarak kullanılabilir. Sonuç olarak AOÖÇ yabancı dil öğretimi için öneriler içeren bir başvuru metnidir ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu ölçeklerde yer alan *yapabilirim* tanımlayıcılarından öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olanlar seçilerek aktarım etkinlikleri hazırlanabilir.

Kaynakça

Abel, A. (2020). Brücken bauen: Skalen zur Mediation im Begleitband zum GeR. Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 3, 131–142.

Alderson, C. C. (2007). The CEFR and the need for more research. Modern Language Journal, 91(4), 629–663.

Avrupa Konseyi (2001). Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambride University Press.

Avrupa Konseyi (2018). Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

Avrupa Konseyi (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B. ve Vogt, K. (2019). Reform, Remake, Retusche? - Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017). Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung, 30(1), 7–13.

Bohle, F. (2014). Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Byram, M. (2007). Languages and cultures in contact. I. Lakić ve N. Kostić (Ed.), Plurilingual, Multilingual, Pluricultural, Intercultural and Mediation Some 'European' Concepts for Discussion içinde (ss. 12–17). Podgorica: Institut za strane jezike.

Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon. Sprachmittlung. Praxis Fremdsprachenunterricht, 5, 60.

Caspari, D. (2013). Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells.'. D. Reimann ve A. Rössler (Ed.), Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht içinde (ss. 27–43). Tübingen: Narr Verlag.

Chiappini, R. ve Mansur, E. (2021). Activities for mediation building bridges in the ELT classroom. Stuttgart: Delta Publishing.

Coste, D. ve Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. Strasbourg: Council of Europe.

De Florio-Hansen, I. (2008). Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. Praxis Fremdsprachenunterricht, 5, 3–8.

Dendrinos, B. (2006). Mediatin in communication, language teaching and testing. Language, 22, 9–36.

Deygers, B. (2019). The CEFR companion volume: between research-based policy and policy-based research. Applied Linguistics, 1–7. doi:10.1093/applin/amz024

Foley, J. A. (2019). Issues on assessment using CEFR in the region. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 12(2), 28–48.

Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 93, 2–7.

Herdman, E. A. (2006). Çev. Z. Dörtbudak. Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3(1), 2–4.

Kieweg, W. (2008). Sprachmittlungsstrategien anwenden. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 93, 8–10.

Kirstein, R. (2019). Mediation – a Great! way to Enjoy it. Klett Tips Sprachenservice Erwachsenenbildung, 68, 5–7.

Kolb, E. (2008). "Almabtrieb" is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 93, 11–19.

Kolb, E. (2011). Wie Stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 22(2), 177–194.

Königs, F. (2007). Übungen zur Sprachmittlung. K.-R. Bausch, H. Christ ve H.-J. Krumm (Ed.), Handbuch Fremdsprachenunterricht içinde (ss. 325–332). Tübingen: Narr Francke.

Königs, F. (2015). prachen lernen - Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. M. Nied Curcio, P. Katelhön ve I. Baṭić (Ed.), Sprachmittlung-Mediation - Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog (Sprachen lehren-Sprachen lernen; 1) içinde (ss. 29–40). Berlin: Frank & Timme.

MEB. (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. The Modern Language Journal, 91(4), 656–659.

North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 3(2), 132–140.

North, B. ve Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Strasbourg: Council of Europe.

Özbal, B. (2020). 2020 diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi tamamlayıcı cilt: güncellenen ve eklenen tanımlayıcı ölçekler. K. O. Gül, B. Kurt ve C. C. Çakmakcı (Ed.), IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu içinde (ss. 519–531). Ankara: IfWT.

Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. D. Reimann ve A. Rössler (Ed.), Sprachmittlung im Fremd-sprachenunterricht içinde (ss. 44–65). Tübingen: Narr Verlag.

Piccardo, E., North, B. ve Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 15(1), 17–36. doi:10.20368/1971-8829/1612

Reimann, D. (2014). Sprachmittlung. ProDAZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fachern, 2003(Oktober), 1–13.

Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 2(1), 53–77.

Rössler, A. (2009). Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. FLUL Fremdsprachen Lehren und Lernen, 38(1), 158–174.

Rössler, A. ve Reimann, D. (2013). Wozu Sprachmittlung?-zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. D. Reimann ve A. Rössler (Ed.), Sprachmittlung im Fremdsprachenunterrich içinde (ss. 11–27). Tübingen: Narr Verlag.

Sarter, H. (2010). Sprachmittlung und pragmalinguistische Aspekte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. D. Caspari ve L. Küster (Ed.), Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit içinde (ss. 85–102). Frankfurt: Peter Lang.

Schöpp, F. (2013). Kommunikativ stark-Sprachmittlung Spanisch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Seidlhofer, B. (2003). A concept of international English and related issues: From “real English” to “realistic English”. Strasbourg: Council of Europe.

TELC. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2. bs.). Almanya: Telc GmbH.

Thaler, E. (2012). Englisch unterrichten. Berlin: Cornelsen.

Wisniewski, K., Tschirner, E. ve Bärenfänger, O. (2019). Der Begleitband zum „ Gemeinsamen europäischen Referenz- rahmen für Sprachen “. Einleitung in den Themenschwerpunkt. Deutsch als Fremdsprache, 2, 67–76. doi:10.37307/j.2198-2430.2019.02.02

9- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması[1]

Z. Canan CANDAŞ[2]

Serdar BAŞUTKU[3]

APA: Candaş, Z. C.; Başutku, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 158-170. DOI: 10.29000/rumelide.1009055.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda daha çok ilgi görmesine rağmen bu alan için öğretmen yetiştirmede gerekli adımlar atılamamıştır. Lisans düzeyinde bölüm bulunmaması önemli bir eksikliktir. Son yıllarda bu özel alan için gereksinim duyulan öğretmenler sertifika programları ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmektedir. Bu sertifika programları ve hizmet içi eğitimlere çoğunlukla Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden lisans eğitimi alan öğretici adayları katılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi anadili olarak Türkçenin öğretiminden çok farklıdır. Her ne kadar ana başlık olarak Türkçenin eğitimi ya da öğretimi olarak adlandırılabilse de Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi içerik, öğrenim, öğretim yöntem ve teknikleri açısından çok farklı özellikleri içerir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğreticiler yetiştirmek amacıyla düzenlenen sertifika programlarını işleyişi ve içeriği açısından katılımcıların görüşleri aracılığıyla incelemeyi hedef alan bu çalışma var olan durumu tanımlamayı ve daha sonra oluşturulacak programlar için ilkelerin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu araştırmanın verileri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitici olarak çalışacak bireylere sertifika programı düzenleyen Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 18 Ocak-5 Şubat 2021 tarihleri arasında verilen eğitimle sınırlandırılmıştır. Sertifika programlarının genel özelliklerini yansıtan bir sertifika programı ele alınmıştır. Bu kapsamda bir grup katılımcı örneklem olarak ele alınmış ve derinlemesine veri toplamak amacıyla incelenmiştir. Bu çalışmadan çıkan verilerin daha sonra geliştirilecek sertifika programların geliştirilmesine katkı sağlayacağı var sayılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sertifika programları, öğretici yeterlikleri

A case study on the effectiveness of certificate programs in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Although the teaching of Turkish as a foreign language has received more attention in recent years, the necessary steps have not been taken in training teachers for this field. The absence of a degree level is a significant deficiency. In recent years, teachers needed for this special field have been trained

---

1 Hitit Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 2021-139 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Ankara, Türkiye), ra.canan2017@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5969-3599 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009055]

3 Öğr. Gör., Hitit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Çorum, Türkiye), serdarbasutku@hitit.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2507-2089

through certificate programs and in-service training. These certificate programs and in-service trainings are mostly attended by instructor candidates who have received undergraduate education from Turkish teaching, Turkish language and literature departments. The teaching of Turkish as a foreign language is very different from the teaching of Turkish as a native language. Although it can be called the education or teaching of Turkish as the main title, the teaching of Turkish as a foreign language contains many different characteristics in terms of content, learning, teaching methods and techniques. This study, which aims to examine the certificate programs organized in order to train tutorials in the field of teaching Turkish as a foreign language, through the opinions of the participants in terms of their functioning and content, aimed to define the existing situation and to determine the principles for the programs to be created later. The data of this research are limited to the education given between January 18 and February 5, 2021 by Hitit University Turkish Teaching Application and Research Center, which organizes a certificate program for individuals who will work as educators in the field of teaching Turkish as a foreign language. A certificate program that reflects the general characteristics of certificate programs is discussed. In this context, a group of participants were treated as samples and examined for the purpose of collecting in-depth data. It is assumed that the data from this study will contribute to the design and development of future certificate programs.

Keywords: Turkish teaching as a foreign language, certificate programs, teacher qualifications

Giriş

Öğretmen eğitimi, öğretim yöntem ve teknikleri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geçmişi çok eski olmamakla birlikte 1980'li yıllardan sonra özellikle yurt içinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (TÖMER, DİLMER) açılmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha da etkinleşmiştir. Böylelikle alanda çeşitli araştırmalar yapılmış ve kaynak eserler verilmeye başlanarak uzman öğretim elemanları yetiştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teorik bilgi ve pratik uygulama derslerinin olduğu sertifika programları ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine rağmen bu alan için öğretmen yetiştirmede gerekli adımlar atılamamıştır. Çeşitli üniversitelerde son yıllarda açılan ve lisansüstü düzeyde eğitim veren "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi" programları bu konudaki gereksinimi gidermeye çalışmaktadır. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek niteliğe sahip öğretici gereksinimini karşılamak için lisans düzeyinde bölüm bulunmaması önemli bir eksikliktir.

Son yıllarda ülkemize yönelik düzensiz göçlerin artması ve uluslararası öğrencilerin sayısının fazlalaşmasıyla farklı kültür ve kimliklerin bir araya geldiği çokdilli ve çokkültürlü ortamların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu duruma ek olarak Türkiye'nin tarihî ve kültürel etki alanındaki ülkelerin yanı sıra uzak coğrafyalardaki ülkelerde de özellikle Türk dizilerine ve filmlerine karşı olan ilgi Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle 2008 yılı ve sonrasında yurt dışında Türk tarihini, kültürünü tanıtmayı ve Türkçe öğretmeyi hedefleyen kurumların (Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Maarif Vakfı) açılmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirecek nitelikli öğretim elemanlarına son yıllarda daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla çeşitli üniversitelerin bünyesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yüksek lisans ve doktora programları açılsa da sertifika programları ile hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarını doğrudan konu alan çalışmalarda (Kurt, 2020; Bulut, 2020) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin görüşlerini ortaya koyarak sertifika programlarına yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bahse konu çalışmalarda çeşitli üniversiteler tarafından gerçekleştirilen sertifika programlarının teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirdiği ders saatlerine ve

bunların yeterli olup olmadığına dair tespitlere de yer verilmiştir. Kursiyer görüşlerine yönelik bu çalışmalara ek olarak Çelik (2021) yaptığı araştırmada sertifika programı düzenleyen kurumlardan da görüşler alarak bahse konu sertifika programlarının nitelik açısından iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Özellikle Covid-19'un sebep olduğu pandemi sürecinde sertifika programlarının çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi hem yurt dışından hem de yurt içinden öğretici adaylarının sertifika programına erişimini kolaylaştırarak daha çok üniversitenin bu programı düzenlemesine imkân sağlamıştır. Ancak düzenlenen söz konusu sertifika programlarının çoğalmasıyla birlikte içeriklerindeki farklılıklar ve ders veren öğretim elemanlarının farklı alanlardan olması sebebiyle bu programlara yönelik bir standardın olmadığını göstermektedir. Bu nedenle "yabancılara Türkçe öğretimi öğretmenliğinin farklı bir alan olarak henüz lisans düzeyinde ele alınmamış olması ve bu disipline özgü çalışmaların lisansüstü düzey ile sınırlı kalması" söz konusu programlarda bir standartlaşma sorununu da beraberinde getirmektedir (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 82). Sertifika programlarındaki teorik ve uygulamaya yönelik ders saatlerinin düzenleyen kuruma göre farklılık göstermesi söz konusu programların belirli bir standardı sağlayamamasının nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

Türkçe öğretiminin farklı alt dallara ayrılarak uzmanlaşma sağlanmasının önemine değinen Demir, (2021: 966) Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme adlı çalışmasında "Türkçe öğreticilerinin büyük oranda Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde yetiştirildiğini ancak Türkçe öğretiminin faaliyet alanlarına göre uzmanlık gerektiren alanlara ayrıldığını" belirtmektedir. Bu alanların ise "Ana dili olarak Türkçe öğretmeni, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi ve iki dillilere Türkçe öğreticisi" olmak üzere üçe ayrılabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle Demir (2021: 967) çalışmasında "öğreticilerin, taşıması gereken pedagojik yeterliklerin de genel pedagoji bilgisiyle uyumlu biçimde ancak branşların gerekliliklerini de gözetecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini" önemle vurgulamaktadır. Bu kapsamda Karababa Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin gereğini vurguladığı çalışmasında "öğretmen yeterlikleri açısından alan bilgisinin önemi, dilbilgisel yeterlik ve öğretme, öğrenme süreçlerine" dikkat çekerek önerilere yer vermiştir (Karababa, 2010: 26). Özellikle Türkiye içinde ve dışında Türkçenin öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretici adaylarının özel alan yeterliklerine göre farklı teorik dersleri almaları ve pratik uygulamaları yapmaları gerektiği önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

1990 yılından günümüze kadar geçen sürede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların başında genellikle evrensel standartlara sahip ders araç-gereçleriyle öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterliliklerinin belirsizliği konusu gelmektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konularında karşılaşılan sorunlarla, bu sorunların çözümlerine dair öneriler sunulan konularla ilgili yapılmış bazı çalışmalarda (Güzel, 2003; Açık, 2008; Candaş-Karababa, 2009; Alyılmaz, 2010; Kara, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Durmuş, 2013; Boylu ve Başar, 2016; Kalenderoğlu, 2019) ortak görüşler mevcuttur. Burada bahsi geçen çalışmalarda doğrudan veya dolaylı olarak sunulan veriler dikkate alındığında yabancılara Türkçe öğretimine yönelik genel ve ortak sorunların tespitinin yapıldığı görülmektedir. Belirtilen çalışmalarda yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminin ortak sorunu olarak genellikle yurt içinde üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren TÖMER birimlerinin işleyişindeki düzensizlik, kullanılan ders araç-gereçlerin evrensel standartlara uygunluğu ve öğreticilerin yetkinliği olarak gözlemlenmiştir. Belirtilen çalışmaların tamamında en önemli sorulardan biri olarak görülen ortak konun yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında nitelikli öğretmen ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple bu çalışmada Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğreticiler yetiştirmek amacıyla düzenlenen sertifika programlarını işleyişi ve içeriği açısından katılımcıların görüşleri aracılığıyla incelemeyi hedef alan bu çalışma var olan durumu tanımlamayı ve

daha sonra oluşturulacak programlar için ilkelerin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu örnek alan çalışmasından hareketle sertifika programlarının öğretici kazanımları açısından değerlendirilmesi ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin öğretmen yetiştirme açısından niteliği tartışılacaktır.

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik öğretmen yetiştirme sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma yarı yapılandırılmış durum çalışması (case study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifika programlarını hedef alan bu çalışma var olan durumu tanımlamayı ve daha sonra oluşturulacak programlar için ilkelerin belirlenmesini amaçlamıştır. Creswell (2013: 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır. Bu araştırmanın verileri Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 18 Ocak-5 Şubat 2021 tarihleri arasında düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika programına katılan kursiyerlere yöneltilen anket soruları aracılığıyla görüşleri alınarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak 14 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket için alan yazın taraması yapılarak taslak hâli hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ölçme değerlendirme alanında uzman üç öğretim elamanın görüşleri alındıktan sonra anketin son hâli oluşturulmuştur. Anketten toplanan verilerin sonuçları bulgular bölümünde tablo halinde sunularak nicel olarak değerlendirilmiştir. Kursiyerlerden edinilen izlenimlerden hareketle söz konusu kursun niteliğine yönelik yorumlara da yer verilmiştir. Sertifika programına katılan kursiyerlerin anketlere verdikleri yanıtlara göre görüşleri değerlendirilmiştir. Anket aracılığıyla elde edilen veriler, tablolara olduğu gibi yansıtılmış ve yorumlanmıştır. Aynı ya da benzer görüşü ifade edenlerin cevapları frekans değerlerine yansıtılmıştır. Toplanan veriler, frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada, Hitit Üniversitesi TÖMER tarafından düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan 32 kişinin program ile ilgili beklentileriyle sertifika programı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu örnek alan çalışmasından hareketle sertifika programlarının öğretici kazanımları açısından değerlendirilmesi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğretmen yetiştirme açısından niteliği tartışılacaktır**.**

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

		N	**%**
Yaş aralığı	21-25	11	34,3
	26-30	12	37,5
	31-35	6	18,7
	36-41+	3	9,3
Cinsiyet	Kadın	23	71,8
	Erkek	9	28,1
Mezuniyet durumu	Lisans	9	28,1

	Lisans mezunu	11	34,4
	Yüksek lisans	8	25
	Doktora	4	12,5
Mezun olduğunuz/ olacağınız bölüm	Türk dili ve edebiyatı	17	53,1
	Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	1	3,2
	Türkçe öğretmenliği	3	9,3
	Filoloji	3	9,3
	Çağdaş Türk Lehçeleri	7	21,8
	Sınıf Öğretmenliği	1	3,2
Toplam		32	100

Hitit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 18 Ocak-5 Şubat tarihleri arasında düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına başvuran 32 öğretici adayının %71,8 oranında 23 kişisi kadın, %28,1 oranında 9 kişisi erkektir. 1. Tablo incelendiğinde katılımcıların yaş grupları 21-25 yaş arası 11 (%34,3), 26-30 yaş arası 12 (%37,5), 31-35 yaş arası 6 (%18,7), 36-41 yaş arası 3 (%9,3) şeklindedir. Katılımcıların 21-25; 26-30 yaş aralığında yoğunlaşmasının sebebi üniversite okumakta veya yeni mezun olup yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilgi ve tecrübe sahibi olmak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretici adaylarından 17 kişi (%53,1) Türk dili ve edebiyatı, 7 kişi (%21,8) çağdaş Türk lehçeleri, 3 kişi (%9,3) Türkçe öğretmenliği, 3 kişi (%9,3) filoloji, Türk dili ve edebiyatı ile sınıf öğretmenliği bölümlerinden 1'er kişi (%3,2) olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların mezuniyet durumlarına bakıldığında lisans mezunu 11 kişi (%34,4). 26-30 yaş arası 12 (%37,5), 31-35 yaş arası 6 (%18,7), 36-41 yaş arası 3 (%9,3) şeklindedir. Katılımcıların 21-25; 26-30 yaş aralığında yoğunlaşmasının sebebi üniversite okumakta veya yeni mezun olup yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilgi ve tecrübe sahibi olmak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretici adaylarından 17 kişi (%53,1) Türk dili ve edebiyatı, 7 kişi (%21,8) çağdaş Türk lehçeleri, 3 kişi (%9,3) Türkçe öğretmenliği, 3 kişi (%9,3) filoloji, Türk dili ve edebiyatı ile sınıf öğretmenliği bölümlerinden 1'er kişi (%3,2) olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların mezuniyet durumlarına bakıldığında lisans mezunu 11 kişi (%34,4), lisans son sınıf öğrencisi 9 kişi (%28,1), yüksek lisans 8 kişi (%25), doktora yapan 4 kişi (%12,5) olarak görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların sertifika programına ilişkin beklentileri

	N	**%**
Eğitim-Öğretime ilişkin yeterliğe sahip olmak	17	17,8
Alanında uzman öğretim elemanlarından ders almak ve deneyimlerinden faydalanmak	15	15,7
Kişisel gelişimine katkı sağlamak	15	15,7
Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulamaya yönelik bilgiye sahip olmak	13	13,6
İstihdam	12	12,6
Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik ve teorik bilgiye sahip olmak	12	12,6
Yabancı dil öğretiminde yöntem, teknik ve yaklaşımları öğrenmek	11	11,5

Toplam	95	100

Tablo 2'de katılımcıların sertifika programına ilişkin beklentilerine bakıldığında %17,8 oranıyla "eğitim-öğretime ilişkin yeterliliğe sahip olmak" görüşü olduğu gözlemlenmiştir. Devamında katılımcılar %15,7 oranında "alanında uzman öğretim elemanlarından ders almak ve deneyimlerinden faydalanmak" görüşü yer almıştır. Aynı oranda katılımcıların "kişisel gelişimine katkı sağlamak" görüşünün olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar sırasıyla %13,6 oranında "yabancılara Türkçe öğretiminde uygulamaya yönelik bilgiye sahip olmak", "istihdam" ve ardından "yabancılara Türkçe öğretiminde akademik ve teorik bilgiye sahip olmak" görüşünü %12,6 oranında belirtmişlerdir. Katılımcıların, "yabancı dil öğretiminde yöntem, teknik ve yaklaşımları öğrenmek" görüşü %11,5 oranında belirlenmiştir.

Tablo 2'de belirlenen verilerin sonucuna göre katılımcıların beklentilerine ilişkin görüşlerinde yüksek gereksinim olarak eğitim-öğretime ilişkin yeterliliğe sahip olma ile alanında uzman hocalardan ders almak ve deneyimlerinden faydalanmak gereksinimin yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma ek olarak katılımcıların dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri öğrenmeyi temel hedef aldıkları da belirlenmiştir. Alanda çalışan deneyimli öğretim elemanlarından ders alarak tecrübelerinden yararlanmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır

Katılımcıların görüşlerine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düzeyine uygun sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve etkili iletişimin sağlanmasına yönelik kaygılarının olduğu belirlenmiştir. Sertifika programına katılan 17 kişi (% 53,1) Türk dili ve edebiyatı, 7 kişi (%21,8) çağdaş Türk lehçeleri bölümlerinden mezun veya mezun olacaktır. Bu yüzden programa katılan çoğunluğun eğitim bilimlerine dair alan bilgisine sahip olmaması nedeniyle katılımcılar alanında uzman öğreticilerin bilgi ve deneyimlerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf içinde nasıl kullanılacağını bilmek istemiştir. Bu durum akademik yeterliliğin yanında uygulamaya yönelik bilgiye ihtiyacın yüksek olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların sertifika sahibi olmaya ilişkin görüşleri

	N	**%**
İstihdam	9	28,1
Mesleki gelişim	9	28,1
Kişisel gelişim	8	25
Türkçe öğretimine katkıda bulunarak yaygınlığını ve bilinirliğini artırmak	6	18,7
Toplam	32	100

Katılımcıların niçin yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olmak istediklerine ilişkin görüşlerinde 9 kişi %28,1 oranında "istihdam" ve "mesleki gelişim" başlıkları altında eşit oranla sertifika alma nedenlerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 8 kişi %25 oranında kişisel gelişim amacıyla katılırken 6 kişi de %18,7 oranında Türkçe öğretimine katkıda bulunarak yaygınlığını ve bilinirliğini arttırmak amacıyla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin değerlendirilmesinden çıkan sonuçlara göre hem Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisans ve öğretmen yetiştirme programlarının olmaması hem de kursiyerlerin istihdam ve mesleki gelişim kaygıları nedeniyle sertifika programına katılmak istemektedirler.

Tablo 4. Katılımcıların kendilerini yeterli bulmadıkları alan konularına ilişkin belirlemeleri

	N	**%**
Öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlar	8	17,3
Alanı hiç bilmediğinden eksikliklerini tanımlayamayanlar	7	15,2
Sınıf deneyimi	7	15,2
Pedagojik alan bilgisi	5	10,8
Materyal üretimi	5	10,8
İletişim kurma becerisi	4	8,6
Dilbilgisi öğretimi	3	6,5
Yazılı ve sözlü dili doğru kullanabilme	2	4,3
Ölçme ve değerlendirme	2	4,3
Hedef kitlenin anadilini bilmek	2	4,3
Sözcük öğretimi	1	2,1
Toplam	46	100

Tablo 4'teki verilere bakıldığında katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kendinizde eksik olduğunu düşündüğünüz konular neler?" sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu "öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlar" başlığı altında 8 (%17,3) oranında görüş bildirmektedir. Bu sayıyı sırasıyla 7 (%15,2) görüş ile "alanı hiç bilmediğinden eksiklerini tanımlayamayanlar" ve "sınıf deneyimine sahip olmayanlar" takip etmektedir. Verilere göre "Pedagojik alan bilgisi ve materyal üretimi" görüşleri 5 (%10,8) oranında temsil edilmiştir.

Tabloya göre sertifika programında yer alan katılımcılar daha çok Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında uygulama ve tecrübe yönüyle kendilerini eksik bulduklarını belirtmişlerdir. Tabloda belirtilen verilere göre programa katılan öğretici adaylarının Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin kendilerini eksik hissetmeleri dil öğretimi kapsamında var olan yöntem ve teknikleri nasıl uygulayacakları konusunda bilgi sahibi olmamalarına bağlanabilir. Öğretim yöntem ve tekniklerini yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanmak öğrencinin derse ilgisini çekip eğitim sürecine katılımını sağlama, kaygısını azaltma ve yaratıcı yeteneklerinin ortaya çıkartılabilmesi açısından önem arz eder. Bu duruma ek olarak öğretici adaylarının temel düzeyden ileri düzeye kadar öğrencilere bir konuyu nasıl ve ne zaman öğreteceğini bilmemesiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin anadili Türkçe öğretiminden oldukça farklı olması gibi nedenler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine yönelik verilerin yüksek çıkmasına sebep olmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların sertifika programının içeriğine ilişkin görüşleri

	N	%
Ders çeşitliliğinin yeterliği	14	43,7
Alanında uzman isimlere yer verilmiş olması	12	37,5
Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması	3	9,3
Görüşü olmayanlar	3	9,3
Toplam	32	100

Katılımcıların sertifika programının içeriği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgularda 14 (%43,7) "ders çeşitliliğini" yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bu oran katılımcıların sertifika programından beklentilerini karşıladığını göstermektedir.12 (%37,5) katılımcı "alanında uzman isimlere yer verilmiş" olması nedeniyle tercih etmiştir. 3 (%9,3) katılımcı ise "kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması" olarak görüş bildirmiştir. Programla ilgili görüşü olmayanlarda 3 kişi (9,3) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların sertifika programının süresine ilişkin görüşleri

	N	**%**
Yeterli	22	68,7
Kısa	8	25
Uzun	2	6,2
Toplam	32	100

Tablo 6'da katılımcıların sertifika programının süresine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan 22' si (%68,7) yeterli olduğunu, 8 katılımcı (%25) kısa olduğunu, 2 katılımcı (%6,2) da uzun olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Sertifika programının içeriğine ilişkin görüşleri

Katılımcıların görüşleri	**N**	**%**
Uygulama	15	46,8
Her ikisi	10	31,2
Kuramsal	7	21,8
Toplam	32	100

Katılımcılara yöneltilen "Sertifika programında kuramsal bilgiler bölümü mü yoksa uygulama bölümü mü daha önemli?" sorusuna 15 katılımcı (%46,8) "uygulama" yanıtını verirken 10 katılımcı (31,2) "her ikisi" 7 katılımcı (%21,8)"kuramsal" yanıtını vermiştir.

Tablo 8. Katılımcıların sertifika programındaki ders içeriklerinin kendilerine katkılarına ilişkin görüşleri

	N	**%**
YTÖ'de yaklaşım, yöntem ve teknikler	9	19,1
4 temel dil becerisi	7	14,8
Uygulama	7	14,8
İlk ders	4	8,5
Öğretici yeterlilikleri	3	6,3
YTÖ'nün İncelikleri ve esasları	3	6,3
Beden dili	3	6,3
Web araçları	3	6,3
Dil bilgisi	2	4,2
YTÖ'de temel kavramlar	2	4,2
Ölçme ve değerlendirme	1	2,1
Kültürlerarası etkileşim	1	2,1
Materyal tasarımı	1	2,1

DİAOÖÇ (CEFR)	1	2,1
Toplam	47	100

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların "Sertifika programında hangi dersin daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırıldığında 9 (%19,1) görüş ile en fazla "YTÖ'de yaklaşım, yöntem ve teknikler" başlığına yer verildiği görülmektedir. Katılımcılar 7 (%14,8) görüş ile "4 temel dil becerisi ile uygulama" derslerinin daha fazla katkı sağladığını düşünmektedirler. "İlk ders" başlığı da 4 (%8,5) görüş tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemine ilişkin görüşleri

	N	**%**
Türkiye'yi, Türk kültürünü ve dilini tanıtmak	16	31,3
Türkçenin konuşulduğu coğrafyanın genişlemesi	8	15,6
Türkiye'ye gelen düzensiz göçmenlerin uyum sağlamaları	7	13,7
Türkçenin evrensel bir dil olması	6	11,7
Türkiye'nin sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan önemi	6	11,7
Türkiye'nin konumu nedeniyle cazibe merkezi olması	4	7,8
Öğrenilmesi kolay bir dil	4	7,8
Toplam	51	100

Tablo 9'da katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi niçin önemlidir?" soruna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu soruya 16 (%31,3) görüş ile "Türkiye'yi, Türk kültürünü ve dilini tanıtmak" başlığı altında cevaplar vermişlerdir.8 (%15,6) görüş "Türkçenin konuşulduğu coğrafyanın genişlemesi" olarak belirtirken, 7 (%13,7) görüş "Türkiye'ye gelen düzensiz göçmenlerin uyum sağlamaları" olarak değerlendirmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini geliştirmek istedikleri alanlara ilişkin belirlemeleri

	N	%
Öğretim yöntem ve teknikleri	22	55
Temsil yeteneği ve iletişim becerileri	6	15
Teknoloji kullanımı	4	10
İkinci dil bilmek	3	7,5
Ölçme ve değerlendirme	3	7,5
Yazılı ve sözlü dili doğru kullanabilme	1	2,5
Materyal tasarımı	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 10'daki verilerin değerlendirilmesine göre "Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kendinizde geliştirmeyi düşündüğünüz yönler nelerdir?" sorusuna 22 (%55) "öğretim yöntem ve tekniğe ilişkin yeterliliğe sahip olma" yanıtı verilmiştir. İkinci sırada 6 görüş (%15) ile "temsil yeteneği ve iletişim becerilerini" geliştirmek olmuştur. "teknoloji kullanımı" yanıtı 4 (%10) görüşle temsil edilirken 3'er görüşle (%7,5) "ikinci dil bilmek", "ölçme ve değerlendirme" temsil edildiği gözlemlenmiştir. Son olarak 1 görüş (%2,5) "Yazılı ve sözlü dili doğru kullanabilme" olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak etkinliklere ilişkin görüşleri

	N	**%**
Görsel ve işitsel etkinlikler	12	27,9
Kültürel etkileşim etkinlikleri	10	23,2
Canlandırma ve oyun etkinlikleri	9	20,9
Ders dışı etkinlikler	5	11,6
Bilgisayar tabanlı etkinlikler	4	9,3
Soru, cevap, tartışma türleri	2	4,6
Bireysel farklılıklara göre etkinlik tasarlama	1	2,3
Toplam	43	100

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların "Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere yönelik Türkçeyi etkin kullanmak adına ne tür etkinlikler düzenlenmelidir?" sorusuna verdikleri cevaplar ele alınmaktadır. Verilerin değerlendirilmesine göre "görsel ve işitsel etkinlikler" 12 görüşüle (%27,9) oranında birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada 10 (%23,2) kültürel etkileşim olduğu tespit edilirken 9 (%11,6) canlandırma ve oyun etkinlikleri üçüncü sırada yer almıştır. Bu sırayı 5 (%11,6) görüş ile ders dışı etkinlikler takip etmektedir. Görsel ve işitsel etkinliklerin birinci sırada yer alması gerek sınıf ortamında gerekse uzaktan eğitimde olsun görsel ve işitsel etkinliklerin kullanımı üzerinde durulduğu için katılımcıların bu durumun önemini kavradıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretim alanında yaklaşım, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler

	N	%
İletişimsel yöntem	10	27
Post-metod	8	21,6
İşitsel dilsel yöntem	6	16,2
Seçmeli yöntem	4	10,8
Bilişsel yaklaşım	3	8,1
Doğal yaklaşım	3	8,1
Doğrudan yöntem	2	5,4
Toplu fiziksel tepki yöntemi	1	2,7
Toplam	37	100

Katılımcıların "Yabancılara Türkçe öğretim alanında hangi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır?" sorusuna en fazla 10 (%27) görüş ile "iletişimsel yöntem" cevabını vermişlerdir.8 (%21,6) görüş "post-metod" cevabını verirken 6 (%16,2) görüş "işitsel dilsel yöntem", 4 (%10,8) görüş "seçmeci yöntem", 3 (%8,1) görüş "bilişsel yaklaşım ve doğal yaklaşım", 2 (%5,4) görüş "doğrudan yöntem" ve 1 (%2,7) görüş "toplu fiziksel tepki yöntemi" olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Yabancı dil Olarak Türkçe öğreticilerinde bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

	N	**%**
Mesleki yeterlilik (alan bilgisi)	13	18
Sabır	9	12,5
Heyecan (meslek sevgisi)	8	11,1

Telaffuz	7	9,7
Etkili iletişim	7	9,7
Hoşgörü	6	8,3
Tecrübe	6	8,3
Kişisel gelişime önem verme	5	6,9
Teknolojik yeterlilik	3	4,1
Ders araç gereçlerini geliştirme	3	4,1
Kültürel farkındalık	3	4,1
Beden dili kullanımı	2	2,7
Toplam	72	100

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde katılımcıların "Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreticilerinde bulunması gereken özellikler nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.13 (%18) görüş "mesleki yeterlilik" cevabı verirken, 9 (%12,5) görüş "sabır", 8 (%11,1) görüş "heyecan", 7 (%9,7) görüş "telaffuz ve etkili iletişim", 6 (%8,3) görüş "hoşgörü ve tecrübe", 5 (%6,9) görüş "kişisel gelişime önem verme", 3 (%4,1) görüş "teknolojik yeterlilik, materyal geliştirme ve kültürel farkındalık", 2(%2,7) görüş de "beden dili kullanımı" olarak tespit edilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı kapsamında aldıkları derslere ilişkin görüşleri

	N	**%**
Uygulama derslerinin verimli olması	14	28
Kuramsal derslerin düzeyin üstü olması	10	20
Ders içeriklerinin yeterli olması	8	16
Alanında uzman öğretim elemanlarından ders alınması	7	14
YTÖ alanıyla ilgili farkındalık oluşturması	4	8
Ders içeriklerinin çeşitli olması	4	8
Ders saatlerinin yeterli olması	3	6
Toplam	50	100

Tablo 14'e bakıldığında katılımcıların "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı kapsamında verilen derslerin değerlendirilmesi" ne ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda belirtilen verilere göre katılımcılardan "uygulama derslerinin verimli olması" 14 (%28) görüş olarak belirlenmiştir. Bu görüşü ikinci sırada 10 (%20) "kuramsak derslerin düzey üstü olması" takip etmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre üçüncü sırada 8 (%16) görüşle "ders içeriklerinin yeterli olması" gözlemlenirken dördüncü sırada 7 (%14) alanında uzman öğretim elemanlarından ders alınması görüşü yer almıştır. Son olarak "YTÖ alanıyla ilgili farkındalık oluşturması" ve "ders içeriklerinin çeşitli olması" 4 (%8) görüşleri ile "ders saatlerinin yeterli olması" görüşü 3(%6) oranında tespit edilmiştir.

Verilerden elde edilen sonuçlar bazı katılımcıların henüz mezun olmamasından dolayı art alan bilgilerinin eksikliğini ve son sınıf bilgilerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca veriler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri bölümlerinden mezun olmuş veya son sınıf öğrencileri olmaları ve programda verilen teorik bilgilerin

eğitim bilimleri alanıyla ilgili olması derslerde seviye üstü ya da üst düzey bilgiye yer verildiğine dair görüş bildirmelerine sebep olmuştur.

Sonuç ve öneriler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticiliği için sertifika programına devam eden katılımcılar; dil öğretimine ve yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gereksinimlerini çok açık bicimde dile getirmişlerdir. Dil öğretimi özel yöntemleri ve teknikleri içerdiği için çoğu katılımcı bu tanımlamayı yapmakta güçlük çekse de çeşitli biçimlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özel alan bilgisinin önemini vurgulamışlardır. Çoğu katılımcı dil öğretim veya yabancı bölümlerinden mezun olmamasına rağmen yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin özel ve ayrıcalıklı bir Türkçe eğitimi ve öğretimi alanı olduğu farkındalığına varmış olduğu görülmektedir.

Dil ile ilgili bir bölümden mezun olmakla dil öğretimiyle ilgili bir bölümden mezun olmak farklı nitelikleri içerdiği için doğal olarak kurs katılımcılarının farklı gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Kurs süresi ve kapsamı tartışılması gereken bir konudur. Ayrıca ele alınmalıdır. Kursun en güçlü yanı uygulama ders saatlerinin çok etkin biçimde kullanılmış olmasıdır. Deneyimli eğitmenlerin derslerini izleme olanağı ve ders sunumlarına ve dönütlere ayrıntılı yer verilmiş olması kursiyerler tarafından çok olumlu olarak değerlendirilmiş ve öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kursun en zayıf yönü ise farklı eğitim geçmişine sahip öğretici adaylarının aynı sürede ve aynı kurs programıyla eğitim vermeye çalışılması olarak gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğretici adaylarının Türkçenin yapısal özelliklerini bildikleri varsayılmıştır. Türkçenin sesletim, biçimbilim, cümle yapısı ve anlam bilgisine ilişkin bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi öğrenenlerin düzeylerine göre düzenleyebilmek yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önemli ve temel yeterliklerdir. Kursa devam eden öğreticilerin bu yeterliklere sahip olup olmadıkları belirlenmemiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı işbirliğiyle 06-08 Haziran 2010 tarihleri arasında düzenlenen çalıştayda Üniversitelerin ilgili bölümlerinden katılımcılarla geniş kapsamlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yeterliği konusu incelenmiş ve yakın ve uzun vadede yapılması gerekenler belirlenmiştir.

Çalıştayda yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri özel alan yeterliği ve öğretmen yetiştirme konuları incelenerek öneriler bir kitapçıkta toparlanmıştır, Bu çalışmanın bulguları ve önerileri de göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.*

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, S. 5(3), s. 728-749.

Barın, E., Çangal, Ö., Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*. *5*.

Boylu, E., Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 4, Sayı: 24, Mart 2016, s. 309-324.

Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*. *6*(2), 376-392.

Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri)*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*. XVIII/70: 469-485.

Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin eğitimi ve pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9 (3) , 966-977.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 11(6), s. 208-228.

Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*. S. 1(2), s. 51-69.

Kalenderoğlu, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye'deki dil öğretim merkezlerinin durumu ve akreditasyon önerisi*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 1207-1215. Samsun.

Karababa, C. Z. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin önemi ve gereği*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştay Kitabı. Ankara: Promeda Yayınları.

Karababa, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. S. 2. 265-277.

Güzel, A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. S. 13., 63-86.

Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. S. 3. 661-696.

Kurt, B. (2020) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. III/1: 73-90.

10- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi

Bekir İNCE[1]

APA: İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 171-179. DOI: 10.29000/rumelide.1012525.

Öz

İletişimin iki temel boyutu vardır: Anlama ve anlatma. Dil konuşurları açısından her iki boyutun da farklı farklı zorlukları bulunmaktadır. Ancak bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyler açısından bakıldığında iki boyut içerisinde özellikle ifade etme becerilerinin belirli bir zorluk içerdiği söylenebilir. Bilhassa konuşma becerisinin öğrenciler açısından önemli bir kaygı kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ana dili konuşuru olan akranları ile teknoloji destekli etkileşime girmelerinin konuşma kaygılarına etkisi araştırılmıştır. Tarama modelinde betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda 5'li likert ile 10 soruluk bir sormaca hazırlanmıştır. Çalışma ile Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 56 öğrenci ile Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde yabancı dil olarak Türkçe dersini alan 56 Türkçe öğretmeni adayının teknoloji destekli akran öğretimi modeli ile bir araya gelmeleri sağlanarak bu modelin Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygılarında nasıl bir etkisi olduğu araştırılmıştır. [2] Çalışmanın sonuçları, Türkçe öğrenen yabancılarda teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim öğrenicilerin büyük çoğunluğu daha önce yoğun olarak yaşadıkları bazı konuşma kaygılarında nispi azalma olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Konuşma kaygısı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Teknoloji, akran öğretimi

The effect of technology supported peer teaching on speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Communication has two basic dimensions: understanding and telling. Both dimensions have different challenges for language speakers. However, from the point of view of individuals learning a language as a foreign language, it can be said that expressing skills in two dimensions pose a certain difficulty. It is known that speaking skill is an important source of anxiety for students. In this study, the effect of technology-supported interaction with native speakers of individuals learning Turkish as a foreign language on their speaking anxiety was investigated. Questionnaire technique, one of the data collection techniques, was used in this descriptive study in the survey model. In this context, a 10-question questionnaire was prepared with a 5-point Likert scale. With the study, 56 students

[1] Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), bince@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7952-2933 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1012525]

[2] Söz konusu çalışma, uygulamalı bir çalışma olmakla birlikte Sakarya Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğrenciler ile ve aynı eğitim yılındaki Sakarya TÖMER'de öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştiğinden ve çalışma kapsamında toplanan veriler 2020 yılı öncesine ait olduğundan etik kurul izni alınmamıştır.ULAKBİM'in görüşü de 2020 yılı öncesi toplanan veriler ve çalışmalar için bu yöndedir.

studying at TÖMER at Sakarya University and 56 Turkish teacher candidates studying Turkish as a foreign language in the Department of Turkish Language Teaching at Sakarya University were brought together with the technology-assisted peer learning model and the effect of this model on the speaking anxiety of foreigners learning Turkish was investigated. The results of the study reveal that technology-assisted peer learning has a positive effect on speaking anxiety in foreigners learning Turkish. As a matter of fact, the majority of the learners stated that there was a relative decrease in some of the speech anxiety they had experienced intensely before.

Keywords: Speaking anxiety, Teaching Turkish as a foreign language, Technology, peer teaching

Giriş

Dil aracılığıyla, düşüncelerini ifade etme veya bilgisini birilerine aktarma yeteneğine sahip olan insanoğlu açısından iletişim vazgeçilmez bir olgudur. Yabancı bir dili öğrenmek; yalnızca dilbilgisi kurallarını öğrenmek veya kelime bilgisi edinmekle sınırlı değildir aynı zamanda sözlü gerçekleştirilen tüm performanslarda ustalaşmak da yabancı bir dili öğrenmenin önemli amaçları arasındadır. Türkçeyi yabancı dil olarak Öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerde sözlü performanslarını ortaya koyarken zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğrenciler, sözlü performanslarında özellikle de değişik ifade yapılarının kullanımında engele takılmakta ve konuşma kaygısı yaşamaktadırlar. Ergür, yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı ve özgüvenden kaynaklı eksikliklerin başarıyı olumsuz yönde etkilediğini dile getirmektedir (Ergün, 2004:48). Nitekim bu öğrenciler öğretmenle ya da sınıf arkadaşlarıyla konuşmakta gerçekten zorlandıkları yerlerde sözlü iletişime girmekten de korkarlar. Yabancı dil kaygısıyla ilgili çalışmalar, en çok yabancı dil sınıflarında konuşma performansının sergilendiği aşamalarda kaygının ortaya çıktığını göstermektedir (Bekleyen 2004, akt. Sallabaş 2012). Dahası yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyi öğrencilerin dil öğrenme başarılarını da etkilemektedir (Öner ve Gedikoğlu 2007). Bu bağlamda söz, sözcük, konuşma eylemi gibi kavramlar gerek başkaları tarafından gerek sınıf içinde öğretmen tarafından yargılanmaktan korkan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından risk olarak algılanan önemli kavramlardır. Öğrenciler yanlış anlaşılmaktan ya da yanlış telaffuzdan korkarlar. Aslında bu sorun yalnızca yabancı dil öğretiminde değil ana dil öğretiminde de öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini engeller. YTÖ sınıflarındaki bu öğrenciler bu türden bir engelle karşılaştıklarında çoğu zaman susmayı tercih ederler. Dile olan ihtiyacımızın temelinde iletişim kurmak yatar. İletişim kurmak ise en sade şekliyle kendimizi anlatmak ve karşımızdaki kişi veya kişileri anlamak olarak ifade edilebilir. Dil dersleri bu iletişim becerisinin kazanılmasında kilit rol oynar. Bu noktada akran öğretiminin kaygıyı azaltmada önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Akran öğretimi yöntemiyle Lisans seviyesindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin performanslarında iyi oranda bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Demirci ve Şekercioğlu, 2009: 37). Şeref, akran öğretimi modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyokültürel etkileşim alanı içinde icra edilen önemli bir dil öğretim aracı olduğunu ifade etmektedir (Şeref, 2018: 150). Bu noktada Sosyal ve kültürel çevrenin bireyleri şekillendirmedeki gücünü dil öğretim sürecine katmak; dil öğretimi açısından hem öğrenicilere hem de öğreticilere büyük bir avantaj kazandırmaktadır. Öte yandan Bayrakdar ve Maltepe'de öğrenme sürecinde ve öğrenme sonrası değerlendirme sürecinde belirli ölçütleri temele alarak akranlarının ürünlerini inceleyerek onlara geri bildirim sağlamanın, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici etkileşimini en üst seviyeye çıkaran bir yaklaşım olarak nitelendirilebileceğini söylemektedir (Bayrakdar ve Maltepe, 2021).

Araştırmanın önemi

Sahadaki çalışmalara bakıldığında teknolojinin ya da akran öğretiminin konuşma kaygısı üzerindeki etkilerine yönelik bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Merikoski, 2006; Kara, Şahin, Kapat, 2020, Sallabaş, 2012,) hem teknolojinin hem de akran öğretiminin birlikte kullanıldığı öğretim modellerinde bu durumun konuşma kaygısı üzerinde ne gibi etkileri olduğuna ilişkin tam bir veriye rastlanılamamıştır. Her ne kadar Maltepe ve Bayrakdar'ın (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi araştırılmışsa da söz konusu çalışma hem konuşma kaygısı ile doğrudan ilintili değildir hem de çalışmada akran öğretimi süreci teknoloji destekli olarak gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışma, teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısı üzerindeki etkileri göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacı

Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ana dili konuşuru olan akranları ile teknoloji destekli etkileşime girmelerinin konuşma kaygılarına etkisini araştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, -pandemik bir dönemi de yaşadığımız bir süreçte- hem teknolojinin imkanlarından faydalanıp hem de akran öğretiminin avantajlarını kullanarak yapılacak uygulamaların Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygılarını azaltıp azaltamayacağını ya da bu olguların konuşma kaygısı üzerinde ne oranda etkileri olacağını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın temel sorusu; "Teknoloji destekli akran öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi sınıflarında yaşanan konuşma kaygısı üzerindeki bir etkisi var mıdır?" şeklindedir.

Konuşma kaygısı

Bireyin sözlü iletişim sürecinde huzursuz ve tedirgin olma durumu olarak tanımlanan Iiletişim kaygısının temel nedenleri arasında utangaçlık, sessizlik ya da isteksizlik gibi kişilik özellikleri bulunmaktadır (Ülper, Çetinkaya 2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde beceri alanlarının öğretimi önemli bir yer tutar. Konuşma becerisi bağlamında yaşanılan "konuşma kaygısı" ise Türkçe öğrenicilerinin dil becerileri bağlamında karşı karşıya kaldıkları en önemli engellerden biri olarak görülmektedir. Nitekim Krashen'in "Duygusal filtre hipotezi"ne göre her ne kadar anlamlı girdiler dil öğrencisinin başarısını olumlu yönde etkilese de olumsuz duygular ile tutumlardan ve kaygılardan oluşan duygusal filtre, öğrencinin dili öğrenmesinin önünde yıkılması gereken bir bariyeri oluşturur.

Dil kaygısının kaynaklarına bakıldığında ise üç önemli kaynağın öne çıktığı görülmektedir. :

- İletişim kaygısı,
- Olumsuz değerlendirilme korkusu ve
- Sınav kaygısıdır.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili çalışmalar, en çok yabancı dil sınıflarındaki konuşmalarda kaygının ortaya çıkktığını göstermektedir (Bekleyen'den akt. Sallabaş, 2012, 2202). Nitekim MacIntyre ve Gardner da (1995, 93) konuşma alıştırmalarının kaygıyı artırdığını çünkü konuşma esnasında, yabancı dil öğrenen insanların diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir (Öner ve Gedikoğlu'ndan akt. Sallabaş 2012, 2202).

Akran öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran öğretimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere ana dili Türkçe olan bireylerin yardım etmesi, Türkçe bağlamında ana dili konuşurlarının bilgi ve tecrübelerini yabancı öğrencilere aktarması biçiminde uygulanan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamak mümkündür. Bu süreç çoğu zaman öğretmen gözetiminde gerçekleşir. Konu hakkında bilgi sahibi olan öğrencinin, aynı sınıf düzeyindeki sosyal becerileri düşük diğer bir öğrenciye ya da öğrencilere bir kavramı ya da bir beceriyi öğretmesi şeklinde gerçekleşir. Akran öğrenmesinde; süreç, her öğrencinin, öğrenme hızına, algılama düzeyine ve öğrenme biçimine göre şekillenebilir. Süreç sırasında geri bildirim ve revize anında gerçekleşebilir. Öğrenme süreci her öğrenci için en uygun şekilde ilerlediği için hedefe ulaşmak çok daha kolaydır. Öğretici pozisyondaki öğrenciler ise akademik anlamda kendilerini geliştirme ve sosyal olgunluğa erişme olanağı bulurlar. İletişim, eleştirel düşünme becerileri, analiz yeteneği ve çalışma alışkanlıklarını geliştirme fırsatı yakalarlar. Koç, akran öğretiminin faydalarını şu şekilde şemalandırmıştır (Koç; 2020, 29):

Şema1: Koç'a göre akran öğretiminin faydaları

Akran öğretimi süreci beş basamaktan oluşmaktadır. Demirel, akran öğretiminin bu basamaklarını şöyle açıklamaktadır (Demirel, 2003 akt. Koç, 2020: 26):

1. Akran gruplarının belirlenmesi
2. Öğretici rolünde olan öğrencilere gerekli bilgilendirmelerin yapılması,
3. Öğretmen tarafından hazırlanan materyallerin nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitimlerin verilmesi,
4. Akran gruplarının plana uygun bir şekilde çalışması,
5. Süreç içerisinde öğretmenin grup çalışmalarını takibi ve rehberliği.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı

Teknoloji tabanlı öğrenme modelleri hızla artmakta ve eğitim süreçleri içşindeki işlevleri de giderek daha etkili bir hal almaktadır. Nitekim Durmuş'a göre de teknolojik araçların insan hayatındaki yeri ve işlevleri bu derecede hızlı bir biçimde artarken, dil öğretim faaliyetlerinin bu araçlardan etkin bir

biçimde yararlanmaması söz konusu olamaz (Durmuş, 2019, 101). Pandemi öncesinde öğreniciler ve öğreticiler açısından önemli bir avantaj yaratan ve çoğu zaman tercih nedeni olan dil öğretiminde teknoloji kullanımı, Pandemi ile birlikte artık kaçınılmaz bir süreç haline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı modellerin öğrenci motivasyonunu artırdığına ve dil becerilerindeki performanslarını da olumlu yönde etkilediğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Arslan ve Adem (2010) tarafından yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminin bilgisayar destekli ders materyallerinden yararlanılmasının öğrenme motivasyonunu arttırmaya katkı sağladığı vurgu yapılmıştır.

Benzer şekilde Geçgel ve Peker de (2020) Teknoloji kullanımının başta konuşma olmak üzere tüm beceri alanlarında dil performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemektedir.

Eğitim teknolojilerindeki hızlı değişim, gerekli alt yapının bulunması ve öğreticilerin bu alt yapıyı optimum düzeyde kullanmaları halinde büyük bir avantaj oluşturabilir. Ayrıca pandemik bir döneme girdiğimiz de düşünüşecek olursa eğitim teknolojilerinden yararlanmanın bir tercih değil aksine bir zorunluluk olduğunu da belirtmek gerekir.

Yöntem

Bu çalışmada "Eylem odaklı yaklaşımı" temele alan bir uygulama planlanmıştır ve "Görev odaklı bir çalışma" olduğu söylenebilir. Coşkun'un Ellis'ten (2003) aktardığına göre görev kavramının bazı özellikleri şöyle ifade edilebilir (Coşkun, 2017: 93-94):

1. Görev kavramı, bir çalışma planıdır (öğrenci çalışma planı).
2. Görev kavramı, mana üzerine vurgu yapar.
3. Görev kavramı, dili günlük hayatta olduğu gibi kullanmayı içerir.
4. Görev kavramı dört dil becerisinden birini ya da birkaçını içerebilir.
5. Görev kavramı, bir görevi tamamlamak için bilginin seçimi, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçleri içerir.
6. Görev kavramının açıkça tanımlanmış iletişimsel amacı/sonucu vardır

Tarama modelinde yapılan betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda Ülper ve Çetinkaya'nın (2019) "Yabancı dilde konuşma kaygısı kaynakları: B1 düzeyinde Türkçe öğrenenler üzerine bir inceleme" başlıklı çalışmalarındaki konuşma kaygısı kaynaklarından kısmen yararlanılarak 10 soruluk 5'li likert tipinde bir sormaca hazırlanmıştır. Ayrıca kısa bir «görüşme» ile de teknoloji destekli bu uygulamaya yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde hem içerik analizi yapılmış hem de SPSS istatistik programı aracılığıyla frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme alt yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile farklı sınıflarda eğitim gören 56 denek çalışmanın grubunu oluşturmaktadır. Grubun 30'u erkek 26'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Grup üyeleri 8 farklı ülkeden gelerek Türkçe öğrenmekte olan kişilerden oluşmaktadır.

Çalışmanın uygulanması

Çalışmanın uygulanmasında "Google doodle"dan yararlanılmıştır. Doodle, "*easy scheduling*" yani kolay planlama olarak tanımlanan bir uygulamadır. Doodle ile birçok kişinin katılacağı

etkinlikler, toplantılar, buluşmalar kolaylıkla planlanabilmektedir. Doodle üzerinden randevulaşan Sakarya Üniversitesi TÖMER öğrencileri ile aynı Üniversitenin 2017-2018 eğitim öğretim yılında "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" dersini alan 3.sınıf öğrencileri "Google Hangouts" isimli görüntülü görüşme programı üzerinden daha önceden belirlenen görevler kapsamında bir araya gelmiştir. Görüşme öncesinde hem TÖMER öğrencilerine hem de Türkçe öğretmeni adaylarına kullanacakları programlar ve yerine getirilecekleri görevler konusunda bilgi verilmiştir. Göreve konu konuşma başlıkları CEFR'te var olan B1 seviyesindeki şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Tanışma
- Spor
- Kültür
- Boş zaman aktiviteleri (seyahat vb.)
- Kitap- Müzik- Sinema

CEFR'e göre B1 seviyesindeki öğrenciler aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilir, deneyimlerini, hayallerini, umutlarını, isteklerini ve olayları betimlemek için çeşitli dilsel kalıpları yalın bir şekilde birbirine bağlayabilirler. Bir öyküyü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilirler. (CEFR, 2018)

Tömer'de B1 seviyesinde okuyan 56 öğrenci ile Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersini alan 56 Türkçe Öğretmeni adayı doodle ile randevulaşarak Google Hangouts ile her oturumda en az 20-30 dakika olacak şekilde 5 hafta boyunca toplamda 5-7 kez karşılıklı görüşme yapmışlardır. Çalışma kapsamında kendilerine verilen performans görevlerini (karşılıklı konuşma) yerine getiren öğreniciler aynı zamanda sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, dilbilgisi kurallarını uygulama ve akıcılık gibi kaygı kaynağı oluşturabilecek alanlarda da Türkçe öğretmeni adaylarından destek almışlardır.

Bulgular ve yorum

Çalışmanın ilk bulgusu öğrenicilerin teknoloji destekli akran öğretimine yönelik görüşlerinden oluşmaktadır. Bu görüşelere bakıldığında katılımcıların;

- %69'u teknoloji destekli bu çalışmayı benimsediklerini ve çok beğendiklerini,
- %15'si teknoloji destekli bu çalışmayı benimsediklerini ve beğendiklerini
- %6'sı teknoloji destekli bu çalışmayı çok benimsemediklerini ve kendilerini etkilemediğini
- %10'u ise teknoloji destekli bu çalışmaya ilişkin düşüncelerini «kararsızım» şeklinde ifade etmiştir

Çalışmanın ikinci bulgusu; konuşmada kaygıya temel oluşturan unsurlarla ilgilidir. Söz konusu unsurlar alan yazın taraması ile belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı aşağıda belirtilen başlıklarda daha önce yoğun olarak yaşadıkları kaygılarda nispi azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma grubunun 5'li likert tipinde hazırlanan 10 soruluk sormacaya verdiği cevaplar SPSS 16.00 paket programı ile kullanılarak frekans ve yüzde biçiminde analiz edilmiştir. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Buna göre

- 1-1,79 aralığı "kesinlikle katılmıyorum";
- 1,80-2,59 aralığı "katılmıyorum";
- 2,60-3,39 aralığı "kararsızım";

- 3,40-4,19 aralığı "katılıyorum"
- 4,20-5,00 aralığı "kesinlikle katılıyorum" biçiminde yorumlanmıştır.

Kaygı kaynakları	**x̄ (Ort.)**	**Ss**
Akıcılık	4,40	,67426
Dilbilgisi eksikliği	3.90	,69486
Sınırlı sözcük	3.90	,87416
Uygulama eksikliği (Pratik)	3.41	,67426
Hata yapma korkusu	2.88	,96426
Özgüven	2.64	,88401
Telaffuz	2.36	,67456
Yetkin hissetmeme	2,55	,99912
Olumsuz tepki görme korkusu	2.41	,78954
Kendini istediği/hissettiği gibi ifade edememe	2.18	,86754

Tablo 1 : Çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısındaki azalma durumları.

Sormacada yer alan 10 madde içinde öğrenciler; en çok akıcılık, dil bilgisi eksikliği ve sınırlı sözcük bağlamında çalışmadan önce yaşadıkları kaygılarda kayda değer bir azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle akıcılık bağlamında yaşadıkları kaygının azaldığını belirten öğrenciler dilbilgsi eksikliğinden ve sınırlı sözcük bilmekten ve uygulama eksikliğinden kaynaklı kaygılarında da önemli bir azalma hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öte yandan öğrenciler; hata yapma korkusu ve özgüv enden kaynaklı konuşma kaygılarının azalıp azalmadığı konusunda halen bir kararasızlık durumunu yaşadaıklarını ifade etmektedir. Bunun çalışmanın sıklığı ile alakası olabilir. Krashen'in yoğun girdiye maruz kalma prensibi doğrultusunda çalışmanın yoğunluğunu artırmak öğrenicilerin kararsız kaldıkları bu kaygı kaynaklarına da olumlu etki yaratabilir. Ayrıca öğrenicilerin çalışmanın olumlu etkilerine rağmen telaffuzdan, kendini yetkin hissetmemekten, olumsuz tepki görme korkusundan ve kendini istediği gibi ifade edememeden kaynaklı kaygılarında belli oranlarda bir düşme meydana gelmemiştir. Ancak bununla birlikte içerik analizi ile değerlendirdiğimiz görüşme verilerinde Türkçe öğrenen yabancıların çalışmaya ilişkin görüşlerinde bu yönde olumlu izlere de rastlanılmaktadır. Söz gelimi 03-16-24-43 numaralı denekler çalışmaya ilişkin görüşlerini belirtirken kendilerini ifade etmede ya da olumsuz tepki görmede kaygı durumlarının en aza indiğini ifade etmişlerdir:

D03: ...onlar da insan. Bizi anlarlar biliyorum. Olumsuz tepki hiç vermediler. Bu beni mutlu etti.

D16: ...Yoo hiç sıkılmadım. İstediğimi söyledim... bazen söylemedim ama söylemek için çalıştım. Sıkılmadım.

D24: ...düşüncelerimi duygularımı anlattım. İyi hissettim kendimi. Olumsuz bir tepki olmadı bana düşüncelerim için.

D43: ...Böyle tahmin etmedim... iyi konuştum. Hoca da dinledi beni. Teşekkür ederim onlara.

Katılımcıların çalışmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde teknoloji destekli akran öğretiminin yabancı dil öğrenicilerinin kaygı durumlarını en aza indirgediği gözlenmektedir. Özellikle çevreden olumsuz tepki alma kaygısı, özgüven, motivasyon ve öz duygu durumu bağlamında öğreniciler pozitif dönütler vermişlerdir.

Sonuç ve öneriler

Eğitim teknolojileri destekli akran öğretimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının bazıları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Bazı konuşma kaygısı kaynaklarında aynı olumlu etkiler tam olarak görülmemekle birlikte bu durum çalışmanın kısalığından ya da yoğun girdi olmamasından kayanaklı oalbilir dolayısıyla ileride benzer çalışmaları daha uzun soluklu planlamanın konuşma kaygılarını azaltmadaki durumunu daha net ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda Türkçe öğrenen bireylerin konuşma pratiği yapmalarına yönelik İOS ve Android tabanlı uygulamalar da hazırlanmalı ve mobil öğrenme platformlarının sayıları artırılmalıdır. Başta Türkçe Öğretmenliği bölümleri (Ana bilim dalları) olmak üzere TÖMER öğrencileri ile üniversitede okuyan Türk öğrencileri arasında akran öğetimine yönelik formal-informal- (ya da non-formal) öğrenim modelleri üzerinde daha çok durulmalıdır.

Kaynaklar

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. Dil Dergisi, 147, 63-86.

Balcı A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler (5. Baskı)*. Ankara: Pegema.

Bayrakdar, E., & Maltepe, S. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi. Aydın Tömer Dil Dergisi, 6(1), 1-23.

Bekleyen, N., "Foreign Language Anxiety", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s: 13(2) , (2004), s. 27-39.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, *16*(16), 83-101.

Çetinkaya, G., Ülper, H. (2019). Yabancı dilde konuşma kaygısı kaynakları: B1 düzeyinde Türkçe öğrenenler üzerine bir inceleme.

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker.

Demirci, N. ve Şekercioğlu, A. G. (2009). Akran öğretimi yönteminin üniversite öğrencilerinin elektrostatik konusundaki başarılarına etkisi ve yönelimi. E journal of New World Science Academy, 4 (1). 37-51.

Ergür, D. O., "Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s: 26 (2004), s. 48-53.

Geçgel, H., Peker, B. Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (20), 12-22

Kara, M., Şahin, S., Kapat, S. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5974-5994.

Koç, A. (2020). Bulut tabanlı akran öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, iletişim becerileri ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. İnönü Üniversitesi EBE. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Malatya.

Merikoski, H. L. (2006). Une Étude sur l'usage de l'Internet dans l'enseignement du FLE-la parole des étudiants (Master's thesis).

Öner, G. ve Gedikoğlu, T., "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı", Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s: 6(2) (2007), s. 144-155.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 7(3).

Şeref, İ. (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Öğretimi Modeli ed: Şahin, A. "Yabancı Dıl Olarak Türkçe Öğretımı/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkınlıkler", Pegem yay. Ankara.

11- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme

Eda KİBAR[1]

APA: Kibar, E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 180-191. DOI: 10.29000/rumelide.1009059.

Öz

Türkçe, yurt içinde ve yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Öğrenenlerin eğitim ortamlarına etkin olarak katılımlarının sağlanması için öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenme bağlamında ihtiyaçların belirlenmesi, öğrenenlerin tercihleri ve ihtiyaçları hakkında sistematik olarak bilgi toplama, bilgileri yorumlama ve sonrasında bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik karar verme sürecidir. İhtiyaç analizi, derslerin düzenlenmesinde ilk adımdır. Bu araştırmanın temel amacı da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin alan yazındaki çalışmaların incelenip bir araya toplanması; bu ihtiyaçların ülkelere göre hangi alt boyutlarda yoğunlaştığının tespit edilmesidir. Alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının analizi konusunun ele alındığı 2012- 2019 yılları arasında hazırlanmış 9 makale ve 4 yüksek lisans tezi araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Tarama yapılırken GOOGLE SCHOLAR veri tabanı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 13 çalışmanın incelenmesi için nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalarda toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma alan yazında bu konuda yapılmış 13 çalışmadan elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde 10 ülke (Bosna-Hersek, Kosova, İran, Polonya, Gürcistan, Türkiye, Mısır, Afganistan, Hindistan, Cibuti) üzerine ihtiyaç analizi araştırması yapıldığı görülmüştür. Araştırma yapılan ülkelerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil ihtiyaçlarının ülkelere göre farklı alt boyutlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların yayın yılına bakıldığında 2012 – 2019 yılları arasında yapıldıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil ihtiyaç analizi, dil öğretimi

An evaluation on the studies on determining the needs of learners in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Turkish is taught as a foreign language in Turkey and abroad. It is quite important to identify learner needs in order to enable learners to participate effectively in educational environment. Identifying needs in the context of foreign language learning is the process of systematically collecting information about learners' preferences and needs, interpreting the information, and then making decisions to meet these needs. Needs analysis is the first step in organizing lessons. The main purpose of this research is to examine and gather the studies in the literature on the determination of learner needs in teaching Turkish as a foreign language; It is to determine in which sub-dimensions these needs are concentrated according to the countries. In the literature, 9 articles and 4 master's theses,

[1] YL, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), edakibar@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5384-730X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1009059]

which were prepared between 2012 and 2019, on the analysis of learner needs in teaching Turkish as a foreign language, are included in the scope of the research. GOOGLE SCHOLAR database is used while scanning. The method of document examination from qualitative research patterns is used to examine the 13 studies included in the study. The data collected in the studies are analyzed by using the content analysis method. The research is limited to the data obtained from 13 studies on this subject in the literature. When the obtained data are evaluated, it is seen that a needs analysis research are conducted on 10 countries (Bosnia-Herzegovina, Kosovo, Iran, Poland, Georgia, Turkey, Egypt, Afghanistan, India, Djibouti). It has been determined that the language needs of those who learn Turkish as a foreign language in the researched countries are concentrated in different sub-dimensions according to the countries. Considering the publication year of the studies, it is seen that they were carried out between 2012 and 2019.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, language needs analysis, language teaching

1.Giriş

Günümüzde toplumlar arası kültürel, siyasi ve ekonomik ilişkilerin zamanla gelişmesi sonucunda yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Toplumlar arası iletişimin temelini oluşturan yabancı dil öğrenme ihtiyacı, geçmişten günümüze giderek artmaktadır (Boylu, 2020, s.87). Demir (2010), toplumların tarih boyunca yabancı dil öğretimi yaptıklarını ifade etmiştir. İnsanlar kültür, bilim, ekonomi, sanat, eğitim gibi pek çok çeşitli sebepten dolayı yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymuştur (Akt: Tok ve Yıgın, 2013, s.133).

Arapçadan Türkçeye geçen "ihtiyaç" kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından "güçlü istek, yoksunluk, gereksinim, gereksinilen şey" olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaçlar, bireyler için itici bir güç rolünü üstlendiği ve onlara gereksinimlerini karşılamaları adına sunulan her türlü olanak, motivasyon aracı olabildiği (Güven vd., 2005) için dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bunun için dil öğretimi planlanırken ihtiyaç analizi çalışmalarından yararlanılmaktadır (İpek ve Çelik, 2019).

İhtiyaç analizi kavramının ilk olarak Michael West tarafından 1920'li yıllarda öğrencilerin niçin ve nasıl İngilizce öğrenmeleri gerektiğini açıklamak için Hindistan'da kullanıldığı ama 1970'lere kadar çok ilgi görmediği ifade edilir. Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi alanında yaptığı çalışmalar sonucunda bu kavram 1970'li yıllarda popülerlik kazanmıştır. West'e (1997) göre ilk zamanlarda ihtiyaç analizinin amacı hangi becerilerin ve hangi görevlerin daha önemli olduğunu tespit etmekti. İkinci aşamada öğrencilerin mevcut dil yeterliliği ile hedef dil arasındaki mesafeyi ölçen "eksiklik analizini" kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Son aşamada ise ihtiyaç analizi öğrencilerin mevcut dil eksiklikleri, istekleri, beklentileri, öğrenme tercihleri ve stratejileri gibi kavramları içerisine alarak daha da genişlemiştir (Demir, 2017)

Graves'e göre (2000) yabancı dil öğrenme bağlamında, ihtiyaç analizi, öğrenenleri tercihleri ve ihtiyaçları hakkında sistematik olarak bilgi toplama, bilgileri yorumlama ve sonrasında bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik karar verme sürecidir. İhtiyaç analizi, derslerin düzenlenmesinde ilk adımdır. İhtiyaç analizinin amacı, derslerin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi vermektedir (Johns, 1991) (Akt. Çalışkan ve Çangal, 2013:311).

İhtiyaç analizi, Taba-Tylar'ın program geliştirme modelinde birinci basamağı oluşturmaktadır. Etkin bir öğretim programı için öğrenen ihtiyaçlarının saptanması büyük bir öneme sahiptir. İhtiyaç analizi

öğretimin hedeflenen noktaya ulaşıp ulaşmadığını tespit etmek için de önemlidir. İhtiyaçlar belirlenirken toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları da göz önüne alınmalıdır (Demirel, 2011, s.74-75). Bunu için ihtiyaç analizi yaparken öğrenci görüşlerinin yanında veli ve öğretmen görüşleri de bu sürece ışık tutabilmektedir.

Dil öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğrenicilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmadan gerçekleştirilen bir dil öğretiminde, öğrenenleri farkında olmadan o dille çatışmaya götürebiliriz. Bu sebeple dil öğretiminde öğrenen ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. "Kime ve Nasıl? öğretilecek sorularına verilecek cevaplar bize dil öğretiminde öğrenenlerin ihtiyaçlarını verecektir (İşcan vd., 2013, s.1187).

1.1.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin alan yazındaki çalışmaların bir araya toplanıp değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şudur:

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının tespitine ilişkin yapılan çalışmalarda öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?"

Araştırmada, bu temel problem cümlesinin cevabını bulabilmek için aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen ihtiyaçları tespiti çalışmalarının;

1. Araştırma türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Hedef ülkelere göre ihtiyaç dağılımı nasıldır?
4. Yöntem (örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz) bölümlerinin tasarımı nasıldır?

1.2.Araştırmanın önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenen ihtiyaçlarını belirlenmesi, öğrenicilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlamak açısından önemlidir. Öğretimde başarıyı arttıracak en önemli etken ise öğrenenlerin ihtiyaç analizinin yapılması ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle ihtiyaçları göz önünde bulundurarak öğretim programlarının düzenlenmesidir. Etkin bir öğretim programı oluşturmanın ilk basamağını ihtiyaç analizi oluşturmaktadır (İşcan vd., 2013, s.1185).

Ülkelere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin dil öğrenme amaçları farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda alan yazına katkı sağlaması ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmaların tek bir çalışma altında değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirgenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın modeli

Araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan alan yazındaki çalışmaları incelenmek amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021, s.230). Bu yöntem, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Bu yöntemde var olan kayıt ve belgeler incelenerek veriler elde edilir.

2.2.Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının analizi konusunun ele alındığı 2012- 2019 yılları arasında hazırlanmış toplam 9 makale ve 4 yüksek lisans tezi araştırmaya dahil edilmiştir. Tarama yapılırken GOOGLE SCHOLAR ve Ulusal Tez Merkezinin veri tabanı kullanılmıştır.

2.3.Verilerin analizi

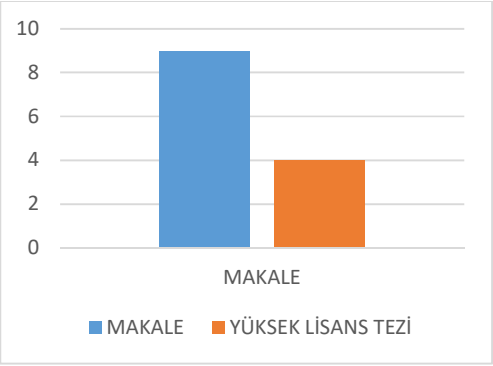
Araştırmada verileri analiz etmek için betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analizin temel amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Sonrasında bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır.

3.Bulgular

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan 13 araştırma; türü, yayın yılı, dil ihtiyaçlarının ülkelere göre hangi alt boyutlarda yoğunlaştığı, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, bulguları ve veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir.

3.1. Çalışmaların "Araştırma türlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen ihtiyaçları tespiti çalışmalarının araştırma türlerine göre dağılımlarına ait bilgiler verilmiştir.

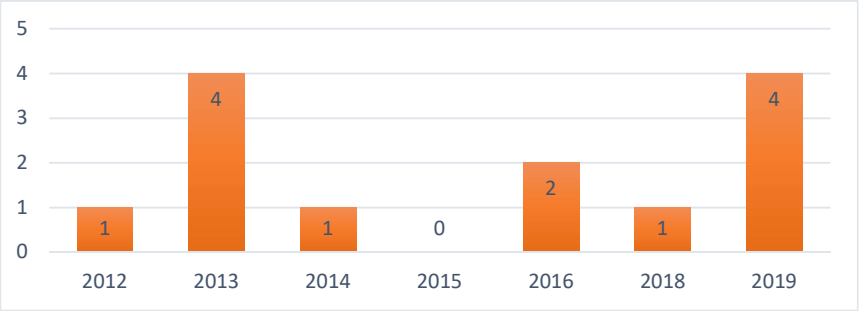


Grafik 1: Çalışmaların türlere göre dağılımı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen 13 çalışmanın 9'u makale, 4'ü yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Bu oranlara bakıldığında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenenlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmaların çoğunluğunun makale olarak yazıldığını söyleyebiliriz.

3.2. Çalışmaların "Yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen ihtiyaçları tespiti çalışmalarının yıllara göre dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir.

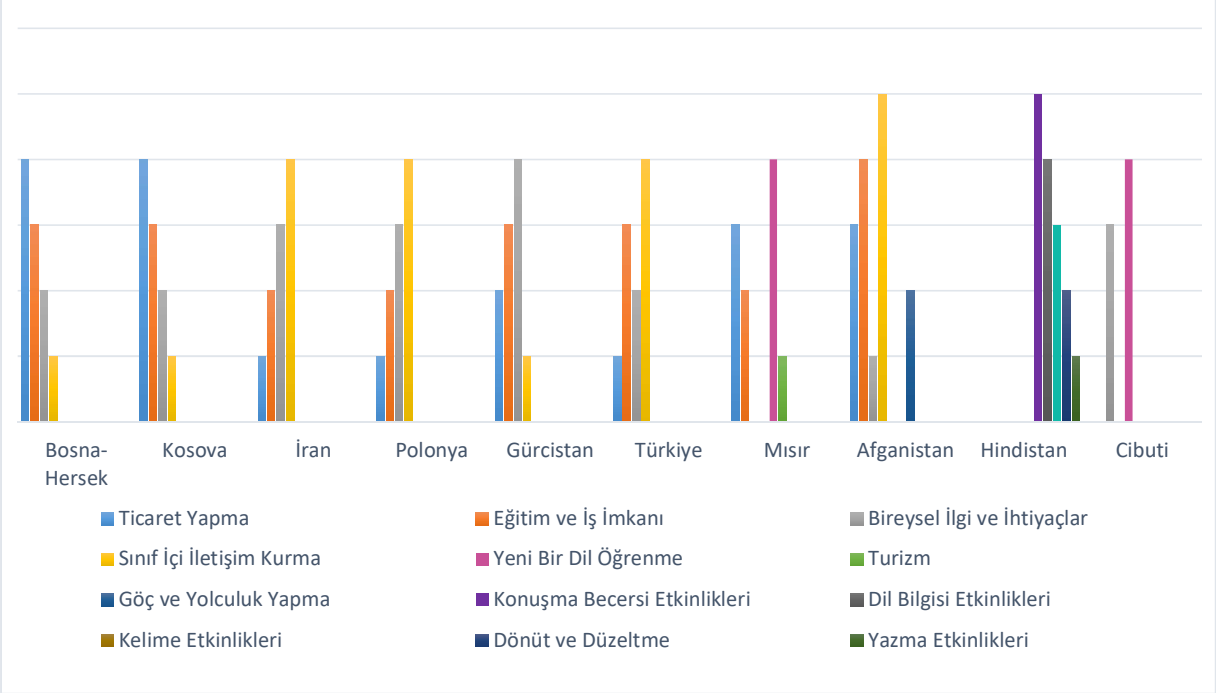


Grafik 2: Araştırmaların yıllara göre dağılımı

Grafik 2'ye göre Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenenlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmaların 2012-2019 yılları arasında yapıldığını görmekteyiz. Bu konuya ilişkin en fazla çalışma ise 2013 ve 2019 yıllarında yapılmıştır.

3.3. Çalışmaların "Hedef ülkelere göre ihtiyaç dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen ihtiyaçları tespiti çalışmalarının hedef ülkelere göre dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir.



Grafik 3: Hedef ülkelerde tespit edilen ihtiyaçlar dağılımı

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında 10 ülke (Bosna-Hersek, Kosova, İran, Polonya, Gürcistan, Türkiye, Mısır, Afganistan, Hindistan, Cibuti) üzerine ihtiyaç analizi yapıldığı görülmektedir. Bosna-Hersek ve Kosova'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının aynı sıralamayı takip ettiğini görmekteyiz. Bu iki ülkede de dil ihtiyaçlarının başında "Ticaret Yapma" etmeninin ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Bu durumun tam tersi olarak İran, Türkiye ve Polonya'ya bakıldığında "Ticaret Yapma" etmeni Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarında sonuncu sırada yer almaktadır. Bosna-Hersek, Kosova ve Gürcistan'daki öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında "Sınıf İçi İletişim Kurma" etmeni son sırada yer alırken İran, Polonya, Türkiye ve Afganistan'daki öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında ilk öncelik verdikleri faktör olmuştur.

"Eğitim ve İş İmkânı" etmeni Bosna-Hersek, Kosova, Gürcistan, Türkiye ve Afganistan'daki Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında ikinci sırada karşımıza çıkarken İran, Polonya ve Mısır'da üçüncü sırada karşımıza çıkmaktadır.

Gürcistan'daki öğrenenler Türkçeyi en çok "Bireysel İlgi ve İhtiyaçları" için öğrenmek isterken bu etmen İran ve Polonya'daki öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında için ikinci sırada, Bosna-Hersek, Kosova ve Türkiye'deki öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında ise üçüncü sırada yer almaktadır.

Cibuti ve Mısır'a baktığımızda "Yeni Bir Dil Öğrenme" etmeninin ön plana çıktığı görmekteyiz. Mısır'da diğer ülkelerden farklı olarak öğrenenlerin dil ihtiyaçları arasında "Turizm Faktörü" yer alırken Afganistan'da "Göç ve Yolculuk Yapma" etmeninin yer aldığını görmekteyiz.

Hindistan'a baktığımızda diğer ülkelerden bambaşka bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Hindistan'da gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğrenenlerin neden Türkçe öğrendiklerini belirlemek değildir. Öğrenenlerin Türkçe öğrenirken hangi etkinliklere daha fazla ihtiyaç duyduğunu tespit etmektir.

Çalışmadaki verilere göre Hindistan'daki öğrenenlerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu etkinliklerin konuşma becerisi etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerinden sonra en fazla ihtiyaç duydukları konu ise dil bilgisi etkinlikleridir.

3.4. Çalışmaların "Yöntem (odak, katılımcılar, veri toplama aracı ve analizi, veri toplama süreci) Bölümlerinin Tasarımı Nasıldır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen ihtiyaçları tespiti çalışmalarının yöntem bölümlerinin tasarımına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmacı	**Odak**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Aracı ve Analizi**	**Veri Toplama Süreci**
Çalışkan ve Bayraktar, 2012 (Makale)	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Dil ihtiyaç analizi	Araştırmaya Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde 1 ila 4. Kurlarda Türkçe eğitimi alan 146 kişi katılım sağlamıştır. Bu katılımcılardan 144'ü Mısırlı, 1'i Rus, 1'i ise Kazak'tır.	İki bölümden oluşan dil ihtiyaç analizi anketi	Araştırmada kullanılan anket formu Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde 1 ila 4. Kurlarda eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama 2012 yılı Nisan ayı içerisinde Türk dili okutmanı Semra Bayraktar tarafından gerçekleştirilmiştir. 1. Ve 2. kurlardaki öğrencilerin kolaylıkla anlayabilmesi için anket iyi derecede Arapça bilen okutmanlar tarafından Arapça olarak çevrilmiştir.
İşcan, Şahin, Kana ve Koçer, 2013 (Makale)	Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, İhtiyaç algısı, Dil becerileri	Araştırmaya Hindistan'daki Nehru Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 100 öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcılardan 34'ü kız, 66'sı erkektir.	Anket, Tekil Tarama, Betimsel İstatistik	Araştırmanın verileri Yıldız'ın (2004) doktora tezi için geliştirdiği anket aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan anket Hindistan'da Türkçe öğrenmek isteyen 100 öğrenciye uygulanmıştır.
Tok ve Yıgın, 2013 (Makale)	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Motivasyon, Bireysel farklılıklar	Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'in Türkçe kurslarında öğrenim gören 57 yabancı uyruklu öğrenci katılım sağlamıştır.	Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Formu, İçerik Analizi	Araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenme nedenleri ülke, din ve dil bilme durumlarına göre ele alınacağı için ilk olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Daha sonrasında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak ele alınmıştır.

Koçer, 2013 (Makale)	İhtiyaç analizi, Durum analizi, Yabancı dil olarak Türkçe, Program geliştirme.	Araştırmaya farklı Arap ülkelerinden gelmiş 20-29 yaşları arasında 33 erkek, 7 kadın öğrenci ve TÖMER'de Türkçe eğitimi veren iki öğretmen katılım sağlamıştır.	Anket, Gözlem, Açık-uçlu sorular, Görüşme, MS Excel, Betimsel Analiz	Araştırmada dersi işleyen öğretmenler ders içerisinde çeşitli etkinlikler yaparak katılımcıların ne tür dilsel problemlerle karşılaştıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı– yapılandırılmış gözlem formunu kullanmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında müdahalede bulunmamıştır. Her gözlem iki ders saati sürmüştür. Her sınıf altı defa gözlemlenmiştir. Gözlemler sonrasında anketler katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Anket her sınıfa bir defa uygulanmış ve uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Anketin sonunda katılımcılara açık-uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür.
Çalışkan ve Çangal, 2013 (Makale)	Yabancılara Türkçe öğretimi, Dil ihtiyaç analizi	Araştırmaya Saraybosna ve Foynitsa Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde A1, A2, ve B1 seviyelerinde Türkçe öğrenen 286 kursiyerden 168 kursiyer katılım sağlamıştır.	Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, T-testi, Varyans analizi, F-testi	Uygulama anketindeki yönergeleri katılımcıların daha iyi anlayabilmesi için Latin alfabesiyle ana dilde düzenlenmiştir. Uygulama, 2013 yılı Şubat ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.
Boylu ve Çangal, 2014 (Makale)	Yabancılara Türkçe öğretimi, Dil ihtiyaç analizi, İran	Araştırmaya Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B ve C seviyelerinde eğitim alan 274 kursiyerden 100 kursiyer katılım sağlamıştır. Fakat kursiyerlerden 4'ü anketi eksik doldurduğu sebebi ile çalışmaya dahil edilmemiştir.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, T- testi, Tek yönlü varyans analizi	Araştırmada kullanılacak anketin katılımcılar tarafından rahat anlaşılabilmesi için çalışma B1.3 ve üzeri kurlarda Türkçe öğrenmekte olan kursiyerlerle gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber ankette yer alan "Bosna-Hersek" ifadesi "İran" şeklinde değiştirilmiştir. Uygulama, 2014 yılı Eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Başar ve Akbulut, 2016 (Makale)	Dil ihtiyaç analizi, Yabancılara Türkçe öğretimi, Gürcistan	Araştırmaya 2016 yılında Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B ve üzeri seviyelerdeki 85 kursiyer katılım sağlamıştır.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, t- testi, Tek yönlü varyans analizi	Araştırmanın verileri 2016 yılı Mart ayında toplanmıştır. Ankette 15 arka plan bilgisi ve 27 tane de derecelendirme ölçütü bulunan toplam 42 madde bulunmaktadır. Yaklaşık olarak 30 dakikada doldurulması ön görülmüştür.
Jılta, 2016 (Yüksek Lisans Tezi)	Kosova Yunus Emre Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç Analizi	Araştırmaya Kosova Yunus Emre Enstitüsü'nde öğrenim gören 17'si kız, 43'ü erkek, toplam 60 kursiyer katılım sağlamıştır.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, t-testi, varyans analizi	Araştırmanın veri toplama aracı olan anket 2015 yılında Kosova Yunus Emre Enstitüsü'nde Prizren, Priştine, İpek illerinde toplam altmış kursiyere bizzat gidilerek uygulanmıştır.
Phutkaradze, 2018 (Yüksek Lisans Tezi)	Düzensiz göçmenler, Türkçe öğretimi, İhtiyaç analizi	Araştırmaya İstanbul, Sakarya, Kocaeli, Kayseri, Bursa illerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan 56 okutman, Sakarya ve İstanbul'a geçici olarak yerleşen 85 düzensiz göçmen katılım sağlamıştır.	Anket, yarı yapılandırılmış görüşme, içerik analizi	Araştırmanın uygulaması sırasında düzensiz göçmenlerin Türkçe bilmedikleri dikkate alınarak sorular okutmanlar tarafından İngilizce, Fransızca ve Arapçaya çevrilmiştir. Araştırmadaki diğer bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise farklı zamanlarda 56 öğretici ile yapılarak kayda alınmıştır.
İpek ve Çelik, 2019 (Makale)	Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Dil ihtiyaç analizi, Polonya	Araştırmaya 2015 yılında Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde A1 ve C1 seviyeleri arasında Türkçe öğrenen 109 kursiyer katılım sağlamıştır.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi,T- testi, Tek yönlü varyans analizi	Araştırma, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 seviyelerinde Türkçe öğrenmekte olan 109 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber anketteki bir maddede "Bosna-Hersek" ifadesi "Polonya" olarak değiştirilmiştir. Uygulama, 2015 yılı Eylül ayı içerisine gerçekleştirilmiştir.
Farzan, 2019 (Yüksek Lisans Tezi)	Afganistan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç Analizi	Araştırmaya Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü'nde farklı kurlarda Türkçe öğrenen toplam 147 öğrenci katılım sağlamıştır.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, T-testi, tek yönlü varyans analizi	Anket, 2018 yılının Ağustos ayı içerisinde Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kabil YETKM, İfsah ile Star özel ve bağımsız dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenenlere bizzat gidilerek uygulanmıştır. Anket, önceden Afganistan'ın resmi dillerinden birisi olan ve yaygın bir şekilde kullanılan Farsçaya çevrilmiştir. Türkçeyi yüksek seviyede bilen öğrencilere Türkçe anketi, Türkçesi yeterli olmayanlara ise Farsça anketi dağıtılmıştır.

Deliktaş, 2019 (Yüksek Lisans Tezi)	İstanbul, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç analizi	Araştırmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen 125 kursiyer katılım sağlamıştır.	Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi, t-testi, tek yönlü varyans analizi	Araştırmanın verileri 2019 yılının Nisan ayı içerisinde bir haftalık sürede toplanmıştır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezindeki Türkçe okutmanlarına, anket ile ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra anketler öğrencilere, derslerine giren okutmanlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin anketteki soruları anlayabilmeleri için A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilere İngilizce anket dağıtılmış olup B1,B2 ve C1 seviyelerindeki öğrencilere ise seçme hakkı verilmiştir.
Sayar, 2019 (Makale)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç analizi, Cibuti	Araştırmaya Cibuti Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen 7 kız, 8 erkek öğrenci katılım sağlamıştır.	Görüşme Formu, Betimsel içerik analizi	Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Cibuti Üniversitesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, öğretim süreci boyunca neler hissettiklerini ve onların öznel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme formunda, öğrenicilerin "Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar, bu zorluklar karşında baş etme şekilleri ve Türkçeyi öğrenme sebepleri" konularını ele alan sorulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaların odak, katılımcılar, veri toplama aracı ve analizi, veri toplama sürecine yönelik bulgular

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 13 araştırmanın odak noktasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve dil ihtiyaç analizi olduğunu görülmektedir. Araştırmalar Türkçe öğretim merkezlerinde ve yurtdışında farklı ülkelerde yer alan Yunus Emre Enstitülerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların veri toplama araçları incelendiğinde 6 çalışmada, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese Language Needs Analysis isimli çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan dil ihtiyaç analizi anketinin kullanıldığı görülürken, 4 çalışmada görüşme ve yarı yapılandırılmış anket kullanılmıştır.

4.Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmaları analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada konuyla alakalı 13 çalışma yayın yılı, araştırma türleri, dil ihtiyaçlarının ülkelere göre hangi alt boyutlarda yoğunlaştığı, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir.

Türkiye'de yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları araştırma türlerine göre incelendiğinde 9 çalışmanın makale türünde, 4 çalışmanın ise yüksek lisans tezi olarak yazıldığı görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yılına göre dağılımları incelendiğinde araştırmaların 2012 - 2019 yılları arasında yayınlandığını tespit edilmiştir. 2012 yılından önce veya 2019 yılından sonra bu

konu ile alakalı literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye'de dil ihtiyaç analizi çalışmalarının 2012 yılında başlamasının sebebini bu yılda Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında öğretim gören yabancı öğrenci sayısının artması olarak gösterebiliriz. DEİK'in 2013 yılındaki raporunda görüldüğü gibi 2006 yılında Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında öğretim gören yabancı öğrenci sayısı 2012 yılında iki katına çıkmıştır. Bu oran artarak devam etmektedir. Öğrenci sayısının artarak devam etmesi Türkiye'nin siyasi konumundaki gelişmelerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe'nin yaygınlaşması program geliştirmenin birinci basamağı olan dil ihtiyaç analizi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Bölgesel bazda yapılan çalışmaların ilki Çalışkan ve Bayraktar (2012) tarafından Kahire Yunus Emre Türk Kültürü Merkezinde gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmada ilk defa bölgesel bazda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları belirlemeye yönelik analiz yapılması amaçlanmıştır.

Çalışmaların hedef ülkelere göre dağılımları incelendiğinde sonuç olarak İran, Türkiye, Afganistan ve Polonya'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının başında "Sınıf İçi İletişim Kurma" amacı yer alırken Bosna-Hersek, Kosova ve Gürcistan'daki öğrencilerin "Sınıf İçi İletişim Kurma" ihtiyacının en son sırada yer aldığı tespit edilmiştir. İran, Hindistan ve Polonya'da yapılan çalışmalarda dil ihtiyaç analizi sonuçlarına göre konuşma becerisinin kazanımının zorluğu ve bu becerinin kazandırılması önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü, konuşma becerisi dil öğrenmenin en önemli göstergelerinden birisidir. Yeni öğrenilen bir yabancı dilde de en zor kazanılan becerilerden olduğu için öğrenciler bu beceriye daha fazla ihtiyaç duymuşlardır (İşcan vd., 2013). Bosna-Hersek ve Kosova'da yapılan çalışmada Türkçe öğrenen kursiyerlerin "Ticaret Yapma" ihtiyaçları ön plana çıkarken İran, Polonya ve Türkiye'de yapılan çalışmalarda Türkçe öğrenen kursiyerler "Ticaret Yapma" ihtiyacını en sonda tercih ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda İran ve Polonya'da yapılan araştırmalardaki ihtiyaç analizi sıralamasının aynı olduğu dikkat çekmiştir. Bu sonuç bize İran'da Türkçe öğretimi ile Polonya'da Türkçe öğretimi süreçlerinin aynı olduğunu göstermektedir.

Araştırmaların veri toplama araçları incelendiğinde 2013 yılından sonra yapılan çalışmaların çoğunda Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan dil ihtiyaç analizi anketinin kullanıldığını görmekteyiz.

Öğrencilerin dil ihtiyaçları, beklentilerine, yaşadıkları yaşantıya veya ülkelerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple ülkemizde Türkçe öğreten kurumlarda ve farklı ülkelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin ihtiyaç analizi çalışmalarının nitelikli eğitim ve ihtiyaca göre öğretim açısından daha fazla yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5 (2), 0-0. DOI: 10.7884/teke.673

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. International Journal of Language Academy, 2 (5), 127–127. https://doi.org/10.18033/IJLA.152

Çalışkan, N. & Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 310- 334.

DEIK (2013). Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu, Eğitim Ekonomisi Konseyi Raporu. Istanbul. https://www.deik.org.tr/uploads/uluslararasi-yuksekogretim-hareketliligi-ve-turkiye-nin-konumu- raporu 2.pdf.

Deliktaş, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Farzan, E. (2019). Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

İpek, S. (2013). Yeni Hitit Kitabıyla Yabancılara Türkçe Öğretiminde Polonya'da Karşılaşılan Sorunlar. VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Uludağ Üniversitesi. Bursa.

İpek, S. & Çelik, N. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 4 (2), 101-136.

İşcan, A. Vd. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması. International Journal of Social Science. (6)

Jilta, G. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. Eğitim ve Bilim, 38(169).

Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sayar, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (5), 95-108.

Tok, M. & Yıgın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, (8), 132-147.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Dil Dergisi, (134), 31-48.

Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: Swot Analizi Örneği. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 47-82. DOI: 10.20860/ijoses.53160

Yılmaz, F. & Konyar, M. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi. International Journal of Language Academy (5).

12- Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması[1]

Musa ÇALIŞIR[2]

Hatice ÖZASLAN[3]

APA: Çalışır, M.; Özaslan, H. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 192-213. DOI: 10.29000/rumelide.1011389.

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma durum çalışması deseni kullanılmış, maksimum çeşitlilik örneklemi çerçevesinde 14 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma bulguları olarak uzaktan eğitim sürecinde MEB uygulamaları, uzaktan eğitimde ders süreci ve etkileyen faktörler ve beklenti ve çözüm önerileri olmak üzere 3 tema oluşmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde Eba, TRT Eba TV, Eba destek noktaları, yaz kursları, hizmet içi eğitimler, materyal destekleri ve bilgilendirme çalışmaları uygulamalarının MEB tarafından hayata geçirildiği ancak bu uygulamaların yabancı uyruklu öğrenciler tarafından kullanılmadığı veya sınırlı kullanılabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde ders sürecinde katılımın maddi durumlar, veli ilgisizliği ve dil sorunu sebepleriyle derslere katılımın azaldığı, ders veriminin düştüğü, sınıf yönetimi ve aktif katılımı sağlama konusunda sorunlar yaşandığı görülmüştür. Ders sürecindeki verimin düşmesinde ise öğrencinin ev ortamının, program açısından yaşanan zorlukların, materyaller konusunda yaşanan zorlukların, veli ile iletişim ve dil sorunu faktörlerinin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin maddi sorunların aşılması, veli desteği, Eba içeriğine yabancı öğrencilere uygun içerikler eklenmesi, yabancı uyruklu öğrencilere uygun materyaller hazırlanması ve hizmet içi eğitimler verilmesi şeklinde beklenti ve çözüm önerilerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, mülteci, sığınmacı

Evaluation of distance education process of foreign students: A case study

Abstract

This study aims to evaluate the distance education process of refugee students in primary schools. Qualitative research, case study design was used in this study and semi-structured interviews were conducted with 14 teachers within the framework of maximum diversity sampling and document analysis was conducted. As the study's findings, three themes emerged as Minister of Education practices in the distance education process, the lesson process in distance education and the factors affecting it, lastly expectations and solution suggestions. In the distance education process, It has

---

1 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Kararlarının 2021/406 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), mcalisir@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8647-9005 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011389]

3 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), haticedizmanozaslan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-4902-951X

been concluded that Eba, TRT Eba TV, Eba point of support, summer courses, in-service training, material support, and informative works have been implemented by the Minister of Education, but these applications are not used by refugee students or can be used in a limited way. During distance education, participation in the lessons decreased due to financial situations, parental indifference, and language problems. The efficiency of the lessons decreased, and there were problems in classroom management and active participation. In the decrease of efficiency in the course process; It has been concluded because of that the student's home environment, the difficulties experienced in terms of the program, the difficulties in the materials, the communication with the parents, and the language problem factors play a role. It has specified that Participating teachers have some solutions offers such as overcoming financial problems, parent support, adding appropriate content to the EBA content for refugee students, preparing appropriate materials for refugee students, and providing in-service training.

Keywords: Distance learning, refugee, asylum seeker

1. Giriş

Çatışmalar, yoksulluk ve zulümler sebebiyle ülkelerini terk eden mülteci, göçmen ve sığınmacı insan sayısındaki hızlı yükseliş ve bu insanlara sunulması gereken eğitim, güvenlik, sağlık, konaklama gibi hizmetlerin sağlanılması dünyadaki pek çok devletin önemli sorunlarından biridir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin raporuna göre 79.5 milyon zorunlu göçe maruz kalmış ve bu insanların %73'ü komşu ülkelere sığınmıştır. Suriye'de patlak veren insanlık krizinin ardından 6.6 milyon Suriye uyruklu insan da zorunlu göçe maruz kalmıştır. Bu insanlar Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır, Almanya, İsviçre ve Türkiye gibi ülkelere sığınmışlardır. Bugün en çok Suriye uyruklu vatandaşı ağırlayan ülke sınır komşusu olan Türkiye, aynı zamanda dünyada da en çok göçmeni misafir eden ülkedir (UNHCR, 2020a).

Ülkemiz 3.630.702 Suriyeli uyruklu vatandaşın yanı sıra, 400binden fazla farklı milliyetten (Irak, Ürdün, Iran, Afganistan, Azerbaycan, Mısır, Özbekistan, Rusya gibi) insanlara da ev sahipliği yapmaktadır (GİGM, 2020; UNHCR, 2020b). BMMYK'ya göre dünya üzerinde zorunlu göçe maruz kalanların %40'ı (30-34 milyon) çocuktur (UNHCR, 2020a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM, 2020) verilerine göre ülkemizde bulunan 3.630.702 Suriye uyruklunun 1.696.943'ü yani yaklaşık %47'sinin çocuk olduğu görülmektedir. Savaş, çatışma ve yoksulluk sebebiyle çocukların maruz kaldığı zorunlu göç, bu çocukların sağlığı, eğitimi ve gelişimi açısından büyük bir engeldir (Derince, 2019; Diab, Palosaari ve Punamäki, 2018). Bu engellerin aşılabilmesi için bu çocukların en kısa sürede eğitim-öğretim faaliyetlerine kazandırılması hem göç ettikleri ülkeye uyum ve adaptasyon açısından, hem de travma sahibi bu çocuklara okulun sunduğu güvenli ortam ve sosyal yaşamın iyileştirici etkisi açısından oldukça önemlidir (Ehntholt, Smith ve Yule, 2005; Eroğlu, 2020).

2011 yılından Arap Baharının etkisi ile zorunlu göçe maruz kalan bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için okullar açılmış, çeşitli projeler ile Türk ve Suriyeli öğretmenler istihdam edilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile ders kitapları hazırlanıp ücretsiz şekilde dağıtılmış ve programlar hazırlanmıştır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Acil ve geçici eğitim ihtiyacının karşılanması sebebi ile Geçici Barınma Merkezlerinde (GBM) ve Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve ilk aşamada Arapça olarak eğitim öğretim faaliyetleri hızla başlamıştır. GEM ve GBMlerde sadece Suriyeli değil, Arap coğrafyasından ülkemize göç etmiş Iraklı, Filistinli, Mısırlı çocuklar gibi pek çok yabancı uyruklu öğrenci faydalanmıştır. 2016 yılından itibaren bu merkezlerde Türkçe öğretim faaliyetleri de eklenerek Arapça

müfredata 5 saat Türkçe öğretimi de eklenmiş, 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile Türkçe öğretimi dersi 15 saate çıkartılmıştır. Aynı zamanda 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle acil eğitim hizmetleri sağlamak için kurulan GBM ve GEMlerin kapatılma süreci başlamış, bu öğrenciler devlet okullarına nakledilmeye başlanmıştır. 2014-2016 Eğitim öğretim yılında 421 olan GEM sayısı 2019 yılında 23'e kadar düşmüş, yabancı uyruklu öğrenciler devlet okullarına aktarılmıştır (HBOGM, 2020; OMDUSMANLIK, 2018). Ancak hızla devam eden entegrasyon süreci küresel pandemi sebebiyle uzaktan eğitim sistemine taşınmak zorunda kalmıştır.

Çin'in Vuhan kentinde aralık sonralarında bir grup hasta üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilen yeni Koronavirüs (SARS-CoV-2), Vuhan'dan başlayarak tüm Çin Halk Cumhuriyeti'ne ve diğer dünya ülkelerine yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde salgın, pandemi olarak ilan edilmiştir (TUBİTAK, 2020). Salgının bulaşıcılığı ve ölümcül sonuçları olması sebebiyle ülkeler salgının yayılma hızı ve etkisi azaltmak amacıyla ciddi tedbirler almaya başlamıştır. Ülkemizde de sokağa çıkma yasakları, toplu etkinliklerin kısıtlanması, maske takma zorunluluğu gibi tedbirler yürürlüğe konarak salgın ile mücadele edilmektedir ("T.C. İçişleri Bakanlığı", 2021). Bu salgının yayılmasının önlenmesinin adına alınan önemli tedbirlerden biri de toplu bir alan olan ve toplumun farklı kesimlerinin bir arada bulunduğu eğitim kurumlarının kapatılması olmuştur. Ancak eğitimin devam etmesi gerektiğinde uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir (MEB, 2020). Uzaktan eğitim sistemi getirdiği yararlar dışında teknolojik yetersizliklere ve sorunlara, öğrencilerin devamsızlık sorunlarına, ölçme ve değerlendirme sorunlarına, fırsat eşitsizliğine ve uzaktan eğitim sistemine uyum sorunları gibi sorunlara yol açmıştır (Saygı, 2021).

Alan yazını incelendiğinde Türk öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar, güçlükler ve önerilerle ilgili pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın, yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendiren çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Ülkemizde çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci olduğu bilinmekte ve alan yazı incelendiğinde yüz yüze eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin okulda dil, uyum, duyuşsal, bilişsel, akademik, maddi, öğretim programı, materyal ve nitelikli öğretmen gibi konularda sorunlar yaşadığı görülmektedir (Alyılmaz, 2010; Boylu ve Işık, 2020; Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Ergen ve Şahin, 2019; Kamer ve Sarıahmetoğlu, 2020; Kara, Tiğit ve Ağırman, 2020; Koehler ve Schneider, 2019; Özenç ve Saat, 2019; Rousseau, Drapeau ve Corin, 1996; Tunga, Ergin ve Çağıltay, 2020). Örgün eğitimde bile dört temel dil becerisinde yetersizlik yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin tüm dünyada Covid-19 salgını sebebiyle uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim sürecinde de ilgili becerilerde yetersizliklerinin devam etmesi ve uzaktan eğitim sisteminin getirdiği olumsuz etkilerin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından da hissedilmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın önemi ise yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine bütüncül şekilde ışık tutmasıdır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

-Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik pandemi sürecinde MEB uygulamaları neler ve içerikleri nasıldır?

-Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

-Yabancı uyruklu öğrencilere yapılan uzaktan eğitim sürecinin etkililiği için neler yapılabilir?

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel yaşamdaki sınırları belli bir durum hakkında çoklu bilgi kaynakları kullanılarak

detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2020). Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin belirli bir durum olan pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetleri görüşme ve doküman analizi kullanılarak derinlemesine incelenmek istendiğinden durum çalışması tercih edilmiştir.

2.1 Çalışma grubu

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi kullanılmıştır. Maksimumum çeşitlilik örneklemi araştırmada incelenmiş olan çeşitli boyutlarla ilgili geniş bir yelpazede amaçlı olarak seçmek, farklılık çeşitlilikleri araştırmaya dahil etmektir (Patton, 2018). Yabancılara uzaktan eğitim sürecinde çeşitli sınıf kademeleri ve farklı uygulamalardaki çeşitliliğin de araştırmaya aktarılması istendiğinden maksimum çeşitlilik örneklemi tercih edilmiştir.

Türkiye'de ilkokullarda yabancılara eğitim faaliyetleri örgün eğitim ve Suriyeli Öğrencilerin Türk eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) olmak üzere 2 şekilde sürdürülmektedir. Örgün eğitim sistemi bilinmekle beraber Piktes kapsamında örgün eğitimde Türkçe dil becerileri konusunda yetersiz olan öğrenciler uyum sınıflarına alınmakta ve sadece yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sınırlı süreli özel bir eğitim verilmektedir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu her 2 grubu da içine alacak şekilde Sakarya ilinde sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 8 sınıf öğretmeni ve Piktes kapsamında görev yapmakta olan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın ileriki aşamalarında bu iki farklı grup arasındaki çeşitli farklılıklar da açıklanacağından sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve örgün eğitim veren 8 sınıf öğretmeni "örgün eğitim veren öğretmenler" şeklinde tanımlanmıştır. Örgün eğitim veren öğretmenlerde çeşitlilik olması amacıyla ikişer 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden Piktes Projesinde görev yapan öğretmenler P.1, P.2....., örgün eğitim veren öğretmenler ise Ö.1, Ö.2, Ö.3... şeklinde kodlanmıştır.

2.2 Veri toplama yöntemi

Araştırma kapsamında kullanılan ilk veri toplama yöntemi yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla gerçekleştirilen, esnek, katılımcılardan spesifik verilerin toplanıldığı, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntılarının olmadığı görüşme metodudur (Merriam, 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularını sürece göre güncellenebiliyor olması sebebiyle esnekliğinden ve katılımcılardan detaylı veriler toplanmak istendiğinden tercih edilmiştir.

Görüşmeler pandemi sebebiyle online ortamda gerçekleşmiştir. Online ortamda gerçekleşen görüşmelerde öncelikle çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş, araştırmanın amacı, önemi ve sebebi belirtilmiştir. Ardından toplanacak tüm verilerin gizli kalacağı, isimlerinin hiçbir suretle paylaşılamayacağı ve çalışmada kodlanarak kullanılacağı belirtilmiştir. Ardından katılımcı öğretmenlerle kısa bir sohbet gerçekleştirerek katılımcıların araştırmacıya güven duymaları, samimiyet hissetmeleri ve kaygılarının ortadan kalması sağlanmıştır. Görüşme sırasında tüm katılımcılar ile araştırmacının kameraları açık bulunmuş ve bu sayede beden dili ile etkili iletişim sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Temel görüşme soruları daha detaylı yanıtlar almak ve derinliği arttırmak adına sonda sorularla desteklenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin süresi, katılımcının konuya hakimiyet ve kişisel özelliklerine göre değişmeler göstermekle beraber görüşmeler ortalama 35-40 dk. sürmüştür.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi ise doküman incelemesidir. Doküman incelemesi araştırma ile ilgili yazılı ve görsem materyal ve malzemelerin de araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uzaktan eğitim sürecinde bahsedilen kaynak ve materyaller ve görüşlerin desteklenmesi amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Eba içeriği, Eba Tv'de yabancı uyruklu öğrenciler için oluşturulan içerikler ve yapılan çalışmalar hakkındaki medyada yer alan içerikler incelenerek araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3 Verilerin analizi

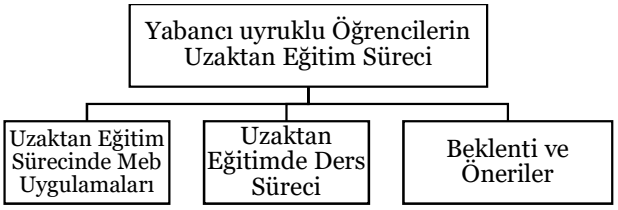
Veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerden elde edilen kodların birbirine belirli benzer temalar altında bir araya getirilerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen verilerden önce kodlar elde edilmiş ve kodlardan temalar bulunmuştur. Nitel verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır.

2.4 Geçerlilik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri sayesinde geçerlilik ve güvenilirlik sağlanır. Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacının elde ettiği bulguların geçerliliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliliğine, süreçlerin birbiriyle tutarlı olduğuna ve verilerin nesnel bir yaklaşımla ortaya konulduğu hakkında kanıtlar sunması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla; derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Derinlik odaklı veri toplama kapsamında Piktes projesinde görev yapan öğretmenler bir grup diğer iki okulda görev yapan öğretmenler bir grup olarak veriler toplam iki grupta farklı zamanlarda ve toplu olarak kodlanmıştır. Bu sayede görüşme yapılan iki grubun bahsettiği farklı durumlar ve örüntüler fark edilmeye çalışılmıştır. Çeşitleme kapsamında veri kaynaklarında çeşitleye gidilmiştir. Araştırmaya ilkokul sürecindeki tüm sınıf öğretmenlerinin katılımı sağlanmış, ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan diğer bir grup olan Piktes öğretmenleri de dahil edilmiştir. Uzman incelemesi yönteminde ise hazırlanan araştırma problemi, soruları ve görüşme soruları iki alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların araştırmayı çeşitli boyutları ile incelemesi sağlanmıştır. Katılımcıların bahsettikleri hususlar her görüşme sorusunun ardından kısaca birkaç cümle ile özetlenmiş ve katılımcıların teyidi alınmıştır.

3. Bulgular

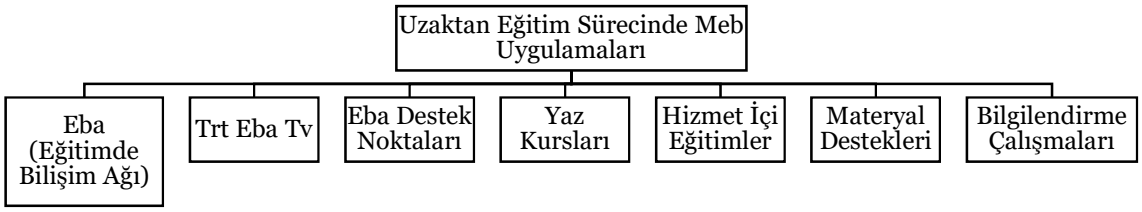
Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular açıklanacaktır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde görüşlerin "Uzaktan Eğitim Sürecinde MEB Uygulamaları", "Uzaktan Eğitimde Ders Süreci" ve "Beklenti ve Öneriler" olmak üzere üç tema altında birleştiği görülmüştür.



Şekil 1: Bulgular kapsamında oluşan temalar

3.1 Uzaktan eğitim sürecinde MEB uygulamaları

Uzaktan eğitim sürecine geçildiği andan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli faaliyet ve uygulamalar ile uzaktan eğitime uyum ve entegrasyonu sağlamaya çalışmış, uzaktan eğitim faaliyetlerinin düzenli ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi, fırsat eşitliği yaratılması adına çeşitli uygulamaları hayata geçirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının hayata geçirdiği ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi sürecinde faydalandığı çeşitli uygulamalar değerlendirilmiştir.



Şekil 2: Uzaktan eğitim sürecinde MEB uygulamaları

3.1.1 Eba (Eğitim bilişim ağı)

Katılımcı öğretmenlerin Eba hakkındaki görüşleri incelendiğinde Eba içerisinde bulunan materyallerin matematik, fen bilgisi gibi derslerin somutlaştırılması amacıyla faydalı olduğunu ve derslerinde aktif şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Örgün eğitim veren öğretmenler Eba içeriğinin dolu olduğunu çeşitli konu başlıklarında eksiklikler olsa da genel hatları ile içeriği beğendiklerini ve "geniş bir yelpazeye" sahip olduğunu ancak Eba sisteminden kendi derslerinde aktif olarak faydalanıyor olsalar da öğrencilerin bireysel olarak faydalanmasının ön şartının yeterli Türkçe dil bilgisine sahip olmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dil yeterliliğine sahip olmadığı durumlarda Eba'dan faydalanamadıklarını paylaşmışlardır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Piktes öğretmenleri ise Eba içeriğinin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dil yeterliliği kazandırması konusunda zayıf bulmuşlardır. Bu konu ile ilgili öğretmenler Eba içerisindeki okuma-yazma etkinliklerinin yabancı uyruklu öğrencilerde kullanılabileceğini ve kullandıklarını ancak "selamlaşma" gibi konuşma dil becerisi hakkındaki etkinlikler aradıklarında anasınıfı seviyesinde etkinlikler bulabildiklerini ve bu etkinliklerin de dil becerisi kazandırmak adına çocukların seviyesine uygun olmadığını söylemişlerdir. Eba içerisinde daha önce yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi için bir ders ya da konu başlığının bulunmadığını belirten öğretmenler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe" isimli bir dersin Eba'ya eklendiğini ancak bu dersin içeriğinde herhangi bir materyal bulunmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırma kapsamında Eba sistemine girildiğinde "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe" dersi olduğu görülmüştür. Eba içerisinde bu dersin A.1.1, A.1.2, A.1.3, A.1.4, A.2.1, A2.2 şeklinde 6 farklı seviyeye ayrıldığı görülmüştür. Ders içeriklerine kazanımlar için başlıklar açıldığı ancak başlıklar içerisinde herhangi bir materyalin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler Eba içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili materyaller aradıklarında "aradıklarını bulmakta güçlük çektiklerini" ve "yabancı uyruklu öğrencilerin bu materyallere ulaşırken kafası karışabileceğini ve çocuklara sistemin karmaşık gelebileceğini" belirtmişlerdir. Yine Eba içerisinde "yabancılara Türkçe öğretimi" anahtar kelimesi arandığında konu ile alakasız etkinlik ve videolar ile karşılaşılmıştır. Eba ile ilgili Ö.4 ve Ö.8 şu yorumlarda bulunmuşlardır;

> "Hani bizim dilimizi tam olarak anlayabilen çocuk net olarak onları yapabilir. Hani uygun olmaması için hiçbir neden yok, çünkü ben dersi anlatırken o yabancı uyruklu öğrenci benden öyle ne biliyorsa aynı şekilde oradan doğru erişim aracılığıyla öğrenebilir, yapabilir yani öğrenemeyecek bir şey yok." Ö.4

> "Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okumuş ilerlemiş bir çocuk için olabilir ama onun dışında ara sınıftan gelmiş tam dil bilmiyor tam adapte olamamış çocuklar için uygun değil." Ö.8

Eba içerisinde yer alan ve yabancı uyruklu öğrencilerin dil gelişimini amaçlayan diğer bir çalışma da Dil Öğrenim Portalıdır. Portal hakkında görüşleri sorulduğunda katılımcı öğretmenlerden sadece 4 kişinin bu portal hakkında bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu 4 katılımcıdan 2 kişi bu Portalı kullandığını 2 kişi ise sadece bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılar Dil Öğrenim Portalının yabancı uyruklu öğrenciler için uygun olduğu belirtmişlerdir. Eba Dil Öğrenim Portalı hakkında bilgi sahibi olduğu görülen 2 katılımcı ise "göz attığını" ancak aktif şekilde kullanmadığını ve öğrencileri yönlendirmediğini belirtmiştir. Eba Dil Öğrenim Portalı incelendiğinde Eba anasayfasında ya da öğrencilerin giriş yaptıklarında karşılarına çıkan ekranda "Dil Öğrenim Portalı" gibi bir ifadenin yer almadığı görülmüştür. Eba içerisinde "dil öğrenim portalı" anahtar kelimesi arandığında da portala ulaşılamamaktadır. Dil Öğrenim Portalına anasayfada yer alan "hızlı erişim" sekmesinden ulaşılabilinmiştir. Dil öğrenim portalı incelendiğinde portalda Türkçe öğretimi ile ilgili 5 farklı uygulamanın yer aldığı, destek materyaller bölümünde Türkçe öğretimi ders kitaplarının, hikâye kitaplarının, sınavlar-testler ve çalışma kağıtlarının, sözlüklerin ve program ile planların bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda portalda etkinlikler ve ders anlatımları şeklinde iki farklı başlık daha olduğu görülse de bu başlıklar aktif halde değildir. Dil öğrenim Portalı içeriği incelendiğinde uygulamaların oyunlaştırıldığı ve genel hatları ile yabancılara Türkçe öğretiminde uygun olduğu görülmüştür. Okuma yazma süreci ile ilgili eğitici uygulamanın yanı sıra temel günlük hayattaki kavramların öğretimi için de uygulamaların bulunduğu görülmüştür. Dil Öğrenim Portalında öğrencilerin çeşitli yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarına ve özellikle yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış hikâye kitaplarının pdf, ses dosyası ve e-kitap hallerine ulaşabilmektelerdir.

3.1.2 TRT Eba Tv

TRT Eba Tv, uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin eğitimlerin kopmaması ve fırsat eşitliği amacıyla kurulan Eba Tv; televizyon ve internet yayını yapılmakla beraber yapılan yayınların geçmişe dönük videoların online ortamda Eba sistemi üzerinden de izlenebildiği bir platformdur. Katılımcı öğretmenler Eba Tv uygulamasının olumlu olduğu konusunda fikir birliğine sahip oldukları görülmüştür. Eba Tv'nin çocukların ilgisini çekmediği ve sıradan bir ders anlatımı olduğunu söyleyen birkaç katılımcı da olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim derslerine katılım sağlayamayan öğrencilerini Eba Tv'ye yönlendirdiklerinden bahsetmişlerdir. Eba Tv içeriğinin yabancı uyruklu öğrenciler için uygun olduğunu belirten öğretmenler, yakın zamanda Eba Tv'de yabancı uyruklu öğrenciler için özel derslerin de başladığını ve bu derslerin içeriklerinin oldukça güzel olduğunu ve derslerinde de kimi zaman bu içerikleri materyal olarak kullandıklarını, kimi zaman ise öğrencilere "takviye" olarak izlemelerini istediklerini belirtmişlerdir. Ancak Eba Tv'ye öğrencileri yönlendirmiş olsalar dahi öğrencilerin "çok azının" Eba Tv'yi takip ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı yönlendirilen öğrencilerin Eba Tv'yi takip edip etmediği konusunda kendilerine bir "geri dönüş" yapılmadığını belirtmiş, öğrencilerinin Eba Tv'den ne denli faydalandıklarını bilmediklerini söylemişlerdir. Trt Eba Tv ile ilgili Ö.5 Ö.7 ve şu yorumlarda bulunmuşlardır;

> "Benim bile ilgimi çekmedi, çocukların ilgisini hiç çekmedi. Çok renkli ama o renkler çok karışıktı ben öyle düşünüyorum." Ö.5

> "Biraz videolar bu yaş grubundaki çocuklar için, YouTube TikTok gibi yerlerden çok fazla içeriğe ulaştıkları için, eski tip gibi, eski zaman videoları gibi geldi bana. Mesela okulistik vardı, o daha eğlenceli geldi çocuklara. Eba'yı o yüzden istemediler." Ö.7

Eba Tv yayın akışı incelendiğinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminden itibaren Eba Tv yayın akışına "1-2-3-4 Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe" isimli bir dersin eklendiği görülmüştür. Bu dersin salı, çarşamba ve perşembe günleri yeni bölümlerinin, aynı günlerin akşamı ve hafta sonları ise tekrarının yayınlandığı görülmüştür. Ders içeriğine Eba sisteminden de ulaşılabilmektedir. Ders içeriği incelendiğinde temiz ve yavaş Türkçe konuşulduğu, Türkçe seviyesinin çocukların seviyesine uygun olduğu ve görseller ile beden dilinin yoğun şekilde kullanıldığı görülmüştür.

3.1.3 Eba destek noktaları

Eba Destek Noktaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından maddi yetersizliklerden dolayı uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin uzaktan eğitime erişmesi amacıyla okullarında ya da çeşitli mekanlar kurulan diğer bir uygulamadır. Eba Destek Noktalarını hakkında katılımcı öğretmenler Eba Destek Noktalarının okullarında kurulduğunu ve faaliyetlerine devam ettiğini ancak yabancı uyruklu öğrencilerinin maddi yetersizliklere sahip olup uzaktan eğitime erişim sağlayamasalar dahi Eba Destek Noktalarından faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere Eba Destek Noktaları hakkında bilgi verdiklerini ancak "insan sirkülasyonu olduğu için sağlık çekinceleri" ya da "kalabalık ailelere sahip olduklarından dolayı öğrenciyi Eba Destek Noktasına getiremedikleri" gibi sebeplerden ötürü öğrencilerin bu uygulamadan faydalanmadıklarını düşünmektelerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden Ö.4 Eba destek noktaları hakkında ilgi çekici bir görüş olarak "ders saatlerinin esnek olduğunu, kimi zaman akşam ders yaptıklarını ve bu saatlerde okulun kapalı olduğunu ya da sokağa çıkma yasaklarının başladığını" belirtmiştir. Eba destek noktaları ile ilgili Ö.3 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Destek noktasına gittiler de yeteri kadar gitmediler. Yani birkaç gün gittiler. Ardından ilgili olmadığını düşünüyorum. Eba destek noktasında görevli kişilerin ilgili olduğunu düşünmüyorum. Gerekli ilgiyi bireysel olarak hani açma, kapama teknoloji anlamında gerekli donanımı sağlanmadığını düşünüyorum. Çünkü internet eksikliği vardı. Bazı noktalarda gerekli yerde ilgi olmadı." Ö.5

3.1.4 Yaz kursları

Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda yaptığı diğer bir uygulama da yaz kurslarıdır. Piktes kapsamında gerçekleştirilen yaz kursları, okuldaki yabancı uyruklu öğrencilerin yaz döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzaklaşmamalarını ve geri kaldıkları noktalarda destek sağlamayı amaçlamaktadır. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yapılmasının ardından 2020 yazında yabancı uyruklu öğrenciler için yaz kursları yine faaliyetlerine devam etmiştir. Yaz kursları sadece Piktes Projesinde görevli bir öğretmenin olduğu okullarda açıldığından dolayı örgün eğitim veren öğretmenlerden bu konuda fikir alınamamıştır.

Yaz kursları hakkında yaz kursunda görev alan ve bu faaliyetlerden öğrencilerinin faydalandığı öğretmenlerin yaz kursları hakkında "verimli olduğu" ve "verimsiz olduğu" şeklinde 2 farklı görüşe sahip olduğu görülmüştür. Yaz kurslarının verimli olduğunu belirten öğretmenler; dönem bittikten sonra Eba üzerinden yaz kursu faaliyetlerine başladıklarını ve yaz kurslarında öğrencilere gerek konu tekrarının yapıldığı gerekse Türkçe dil becerileri konusunda çalışmalar yapıldığından dolayı öğrenciler açısından "faydalı olduğunu" belirtmişlerdir. Yaz kurslarının verimsiz olduğunu belirten öğretmenler ise "yaz tatili döneminde çocukların oyun ihtiyacı olduğunu", "öğrencilerin yaz döneminde eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını" ve bu sebeplerden ötürü katılımın düşük olduğunu

belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yaz kurslarına okul genelindeki her seviyeden yabancı uyruklu öğrencilerin katıldığından dolayı "seviye farklılığı" oluştuğunu ve bu durumda öğrencilerin bildiği konuları tekrar etmek istemediğini belirterek katılımın azaldığını söylemişlerdir. Yaz kursları ile ilgili P.2 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Yaz kursu, yaz kurslarını ben verimli bulmuyorum. Neden? Çünkü bütün öğrenciler yaz tatilinde iken onları okula gelmeye mecbur bırakmak onlara haksızlık oluyor açıkçası. Hani sürekli soruyorlar hocam biz niye dersteyiz? Biz niye okuldayız? Biz neden geliyoruz? Bizim tatile ihtiyacımız var diye sorguluyorlar sürekli. Söyleyecek bir şey bulamıyorsunuz.Ben yazın ders olmasına mantıklı görmüyorum, verimli bulmuyorum." P.2

3.1.5 Hizmet içi eğitimler

Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını pandemi döneminde çeşitli hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Yapılmış olan çalışmalar arasında "kullanabilecekleri şeyler ile ilgili oldukça faydalı" eğitimlerin olduğu belirten öğretmenler, özellikle uzaktan eğitim ile ilgili olan hizmet içi eğitim faaliyetlerini oldukça faydalı olduğunu söylemişlerdir. Alınan hizmet içi eğitimlerin içeriği ile ilgili "web 2.0 araçlarının kullanımı", "materyal hazırlama" gibi çeşitli eğitimler aldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimler konusunda örgün eğitim veren öğretmenler ile Piktes projesinde görev yapan öğretmenlerin farklı eğitimler aldığı görülmüştür.

Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda, Piktes projesinde görev yapan öğretmenlere "uzaktan Türkçe öğretiminde materyal hazırlama", "okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi", "kriz ve krize karşı müdahale" gibi eğitimleri doğrudan yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek eğitimler verildiği görülmüştür. Bu eğitimlerin sadece Piktes projesi kapsamına özgü olduğu ve her öğretmenin katılımına açık olmadığı bilinmektedir. Örgün eğitim veren öğretmenlere ise çeşitli hizmet içi eğitimler sunulduğu ancak alacakları eğitimleri kendilerinin belirdiğinden bahsetmişlerdir. Bu hizmet içi eğitimler arasında "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" hakkında bir eğitimin de bulunduğu belirtmiştir. Ancak bu eğitimden örgün eğitim veren sadece üç öğretmen faydalandığını belirtmiş, geri kalan öğretmenler bu eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimin içeriğinin "empati kazandırma" ve "selamlaşmanın öğretimi temel dil bilgisi etkinlikleri" gibi konulara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Hizmetiçi eğitimlerle ilgili Ö.2 sahadaki durum ve aldığı eğitim arasındaki çelişkiyi şu şekilde ifade etmeye çalışmıştır;

> "Daha çok etkinliklere yönelik tanıma, tanışma yani öğrencinin kendini ifade etmesi, ondan sonra kendisinin yaşadığı psikolojiyi öğretmenin anlaması noktasında. Hani böyle bir şey bir süreçten normal bir süreçten geçilmediği için onlar açısından. Yani empati duygusunu daha çok öğretmenin geliştirip, yani çocuğu o noktayla değerlendirip anlama şeyi bize verilen eğitim daha çok bu tarzdaydı. Ama yani inanın sahada çok farklı, sahadaki durum böyle bir durum değil. Yani şunu diyorsun; ya benim bu insanlara yardımcı olmam lazım. Bunlar savaşın çocukları, bunlar bir mağdur insanlar. Bir gariplik ya da bir şeyler hissetmessinler diye, ama sahadaki durum yani dediğim gibi çok farklı yani. Onlar kendilerine böyle bir ezik ya da şey hissettikleri bir durum yok. Yani bu anlamda yaklaşılıyor. Bence eğitimlerinin daha farklı bir yoldan kanalize edilmeli. Yani daha böyle bir yetiştirici, geliştirici, bilgilendirici, bilinçlendirici aile eğitimlerine yer verilmesi gibi bir durumdan geçmesi lazım. Yoksa hani şu anda verilen piktes uygulaması da var. Bu kadar yapılan hizmetlerin karşılığını çok az öğrenci gösteriyor. Hani daha çok farklı noktalardan eğitime bakılıyor. Ailelerin bakışı biraz daha farklı noktalarda, eğitim değil." Ö.2

3.1.6 Materyal destekleri

Katılımcı öğretmenlerin bahsettiği diğer bir husus da materyal destekleridir. Bu konu ile ilgili Piktes projesinde görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim döneminde yabancı uyruklu öğrenciler için

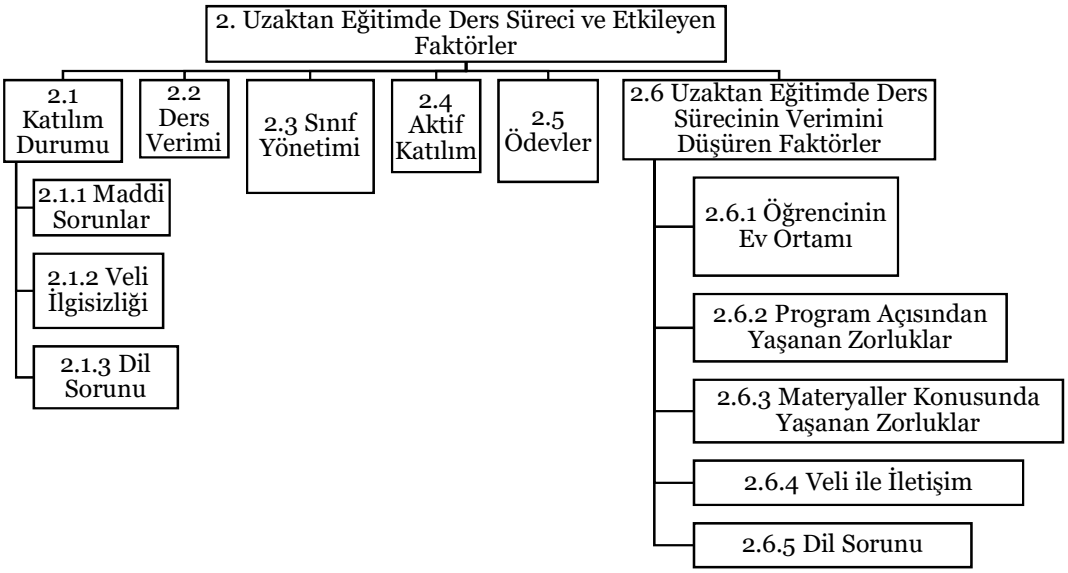
hazırlanmış Türkçe ders kitabının gönderildiğinden ancak diğer dersler ile ilgili ders kitabının gönderilmediğinden bahsetmişlerdir. Aynı zamanda katılımcı öğretmenlerden bazıları günlük hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği kelimelerin görsellerinden oluşturulmuş, seviyeye göre hazırlanmış materyal setlerinden bahsetmişlerdir. Bu setlerin de derslerde kullanıldığından ve yararlandığından bahseden öğretmenler olduğu gibi, setlerdeki resimlerin boyutundan ötürü verimli kullanamadıklarını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Örgün eğitim veren öğretmenler ise yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili "özel" bir materyalin kendilerine sağlanmadığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili P.4 şu yorumda bulunmuştur;

> "Bize Nasrettin Hoca ile ilgili, ondan sonra birçok böyle tarihin böyle sürekli hepimizin hayatında izler bırakmış şahsiyetlerin Arapça Türkçe hikayeler vardı. Bunlar bende vardı, Öğrenci sayıma da yeterliydi. Ben bunları her öğrencime dağıttım okula bıraktım" P.4

3.1.7 Bilgilendirme çalışmaları

Katılımcı öğretmenler bilgilendirme çalışmaları hakkında okul olarak çeşitli faaliyetler yürüttüklerini ancak daha geniş çapta faaliyetlerin yürütülmediğinden bahsetmişlerdir. Yapılan faaliyetlerin bir bölümünü okul rehber öğretmeni ve müdür yardımcısı tarafından organize edildiğini bahsetmişlerdir. Özellikle sürecin başında yoğun olarak veliler ile iletişim kurduklarını bahseden öğretmenler olduğu gibi herhangi bir veli bilgilendirme çalışması faaliyetini gerçekleştirdiğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bakanlığın bilgilendirici faaliyetleri konusunda ise bakanlık tarafından çevirmen ve tercümanlar vasıtası ile "Arapça videolar" çekilerek Eba'nın kullanımı ile ilgili paylaşımlar yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan doküman analizleri sırasında Eba TV yayın akışının da bakanlık tarafından Arapça tercümesinin bulunduğu ve güncellenerek il koordinasyon ekipleri tarafından paylaşıldığı görülmüştür. Yapılan bilgilendirme çalışmaları ile ilgili katılımcı öğretmenler yabancı uyruklu öğrenci velileri ile "iletişim sorunları" yaşadıklarını ya da "katılım ya da geri dönüş olmadığını" belirtmişledir.

3.2 Uzaktan eğitimde ders süreci ve etkileyen faktörler



Şekil 3: Uzaktan eğitimde ders süreci ve etkileyen faktörler

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitimde ders süreci incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin katılım durumu, ders verimi, sınıf yönetimi, aktif katılım, ödev verimi ve uzaktan eğitimde ders sürecinin verimini düşüren faktörler şeklinde alt temalar oluşturduğu görülmüştür.

3.2.1 Katılım durumu

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımında azalma gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımda azalmanın boyutu incelendiğinde Piktes Projesinde görev yapan öğretmenlerden bazıları "10 yabancı uyruklu öğrenciden 5-6 tanesinin" uzaktan eğitim sürecine katılım gösterdiğini belirtirken, "60 öğrenciden 3 tane öğrencinin" uzaktan eğitim sürecine katıldığını belirten öğretmen de bulunmaktadır. Örgün eğitim veren öğretmenlerin sınıflarında bu denli yüksek sayıda yabancı uyruklu öğrenci olmamasına karşın yabancı uyruklu öğrencilerin bu süreçte sürekli devamsızlık ya da düzensiz katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitime katılımının örgün eğitime göre en az yarı yarıya düştüğü görülmektedir. Örgün eğitim sürecinde "öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı olduğunu" ve katılımı sağladıklarını, uzaktan eğitimde böyle bir olanak olmadığından dolayı "çocukların katılmak istemediğini" belirtmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde bu denli azalmalardan bahsetmelerine rağmen yabancı uyruklu öğrencilerin okulun açık olduğu dönemlerde düzenli katılım gösterdiğini de eklemişlerdir. Ö.7 ve P.4 katılımda azalmayı şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "Bir tanesinin katılımı %100 uzaktan eğitim sürecinde. O çok aktif bir öğrenci, fakat diğer ikisi uzaktan eğitim derslerine girmediler. İki tane kız, bir tane erkek öğrencim var, kızlardan bir tanesi %100 katılım yaptı erkek öğrencim ise çok nadiren girdi, telefon kullanıyor her şeyi biliyor ama biraz geri kaldı istemedi çok fazla katılmayı. Diğer kız öğrencim hiç katılmadı." Ö.7

> "Mesela 10 öğrenci varsa ortalama 5-6 en az 5-6 öğrenci katılım gösteriyor ya da 20 öğrenci varsa 1 tane öğrenci katılım gösteriyordu. Ben buna şahit oldum." P.4

3.2.1.1 Maddi sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine yabancı uyruklu öğrencilerin katılmama sebeplerinin başında en yüksek frekans oranıyla bahsettikleri hususun maddi sorunlar olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerinin sosyoekonomik olarak alt-orta düzeyde yer aldığını belirtmektelerdir. Öğrenciler arasında "ailelerine ekonomik olarak katkı sağlayan, babasıyla birlikte işe giden" öğrencilerin bulunduğunu, ailelerin "kalabalık ve tek maaşla geçinmeye çalıştıklarından" bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden P.1 sosyoekonomik düzey ile ilgili şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Ziyaret ettiğim öğrencilerim oldu. Yani öyle çok çok durumu iyi olan çocuklar değiller. Geneli yaşam mücadelesi içinde olan insanlar." (P.1)

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecine katılmayan öğrencilerin maddi sorunlarını; cihaz eksikliği ve internet bağlantısı sorunları olarak belirtmişlerdir. "Bilgisayar, tablet gibi araçlardan yoksun" olduklarını, öğrencilerin "çoğunluğunun" bilgisayarı ya da tableti bulunmadığından ötürü telefondan uzaktan eğitime katıldıklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin anne veya babalarının telefonuyla uzaktan eğitime katılsalar dahi "babanın işe gittiği" durumlarda öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılamadıklarını belirtmişledir. Bakanlığın cihaz desteği çalışmalarının olduğu, maddi imkansızlıklar yaşayan öğrencilerini istenen listeye dahil ettiklerini ancak kendi öğrencilerine ya da okullarındaki herhangi bir yabancı uyruklu öğrenciye böyle bir cihaz desteğinin bulunmadığını, bu

desteğin "her öğrenciye ulaşmadığını" belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bahsettiği diğer bir husus da cihaz sayısının yetersizliğinden dolayı ders çakışmaları durumudur. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını yabancı uyruklu öğrencilerin kalabalık ailelere sahip olduğunu ve çocukların genellikle kardeşleri ile arasında yaş farkı olmadığından dolayı kardeşlerinin de uzaktan eğitime devam ettiği ancak derslerin çakışması durumunda evdeki cihaz sayısının yetersizliğinden dolayı öğrencilerin uzaktan eğitime devam edemediklerini ya da düzeniz katılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Bahsedilen ikinci maddi sorun ise internet bağlantısı sorunlarıdır. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin katılımları ile ilgili yaptıkları görüşmelerde evde kullanabileceği bir cihaz olsa dahi internetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin mobil internet ya da "komşularının internetlerinden" uzaktan eğitime katılmaya çalıştıklarını ancak mobil internetin kotasının dolduğu durumlarda öğrencilerin "kotanın yenilenmesini beklediklerini" belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili P.4 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Çocukların evinde internet yok, televizyon yani tablet yok, bilgisayar yok. Yani iletişim kurabileceğimiz sadece burada mısın? Ondan sonra aynı şehirde miyiz? tarzında ilk etapta böyle oldu. Çünkü çoğunun evinde internet yoktu." (P.4)

3.2.1.2 Veli ilgisizliği

Katılımcı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılmama sebeplerinden bir diğerinin de veli ilgisizliği olduğunu düşünmektelerdir. Yine katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrencilerin sabit internet ve cihaz sorunu gibi maddi sorunlar yaşamadıklarını durumlarda velilerin ilgisiz davranıp öğrencileri uzaktan eğitim sürecine dahil etmediklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili P.5 şu yorumda bulunmuştur;

> "Maddi sebepten de bir tane öğrencim annesinin telefonu çok dolu olduğunu söylüyor. O yüzden Eba'yı yüklemediğini Zoom yüklemediğini söylüyor. Yani bu hani artık derse gelmemek için bahane diye düşünüyorum. Telefonu dolu ne demek başka bir uygulama silersiniz onu yüklersiniz yani bilmiyorum bir tek o var ama o da maddi sıkıntıdan dolayı değil." (P.5)

Katılımcı öğretmenler velilerden uzaktan eğitim süreci ile ilgili yeterli desteği göremediklerinden, maddi sorunlar olmasa bile öğrencilerin derse katılmadığından bahsetmişlerdir. Bu konu ile ilgili "çocukları derse sokmadıklarından" yakınmakta, velilerin "ekonomik sıkıntıları olduğundan dolayı çocukların eğitime vakit ayıramadığını" düşünmektelerdir. Veliler ile katılım sağlamak konusunda iletişim kurduklarını ve Eba destek noktaları hakkında bilgi verdiklerini ancak velilerin öğrencileri Eba destek noktasına getirmediklerini söylemişlerdir. Maddi imkansızlıkları olsa dahi Eba destek noktaları kullanamama sebepleri olarak "velilerin eğitime önem vermediklerini", çocukların eğitim alması yönünde çaba harcamadıklarını açıklamışlardır. Bu konu ile ilgili Ö.2 şöyle bir yorumda bulunmuştur.

> "Yani aslında ailenin bu ihtiyaçları giderilirken ailenin birazcık böyle taşın altına elini koyup, bari eğitime yatırım yapayım gibi bir düşünce yok maalesef. ..... Her şeyi devletten bekliyorlar, yani burada yapılsın gibisinden görülüyor. Aynı şekilde eğitimi de öğretmenden bekliyor..... Ailelerin yani hani devletten beklentileri yüksek, okuldan beklentileri yüksek ya da bu iş okulun işi gibisinden. Belki kendi kültürlerinde öyle. Kendileri taşın altına elini koymak istemiyorlar. Bunun da birçok sebebi olabilir. Hani bi boşvermişlik görüyorum." (Ö.2)

3.2.1.3 Dil kaynaklı sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin daha düşük frekansta bahsettikleri diğer bir husus da dil kaynaklı sorunlardır. Yeterli Türkçe dil becerisine sahip olmayan öğrenci ve velilerin uzaktan eğitime geçişte büyük sorunlar

yaşadığını ve Eba sistemine giriş yapmakta ve kullanmakta zorluklar yaşadıklarından ötürü uzaktan eğitim faaliyetlerine katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili P.3 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Çocuk zaten her halükârda hani okula gidebildiği kadar eğitim alıyor. Ekstraları kısıtlı birinci sınıf düzeyinde tek kelime Türkçe bilmiyor. Hani imkânı varsa bile telefondan ya da bilgisayardan EBA uygulamasını açıp ya benim gönderdiğim linki bir şekilde derse katılım sağlayabilecek bir düzeyi yok." (Ö.3)

3.2.2 Ders verimi

Ders verimi konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşleri; uzaktan eğitim faaliyetlerine devam edildiği taktirde ilerleme sağlandığı ancak genel olarak ders veriminde düşüş yaşadıkları yönündedir. Ancak öğretmenler yeterli dil seviyesine sahip öğrencilerin düzenli katılım gösterdiği takdirde sorun yaşamadıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin örgün eğitim kadar verimli olmadığını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan bir öğretmen hariç tüm öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde verim kaybı yaşadığından bahsetmiştir. Uzaktan eğitim sürecini P.3 "yerinde saymak" olarak tanımlamakta, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere "yeni şeyler eklemenin zor olduğunu" belirtmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle "temas halinde olamadıklarını", farklı seviye gruplarından oluşan yabancı uyruklu öğrencilerle "özel olarak ilgilenemediklerini", 6 saat boyunca bilgisayardan dersleri takip etmenin öğrenciler açısından "zor ve yıpratıcı" olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyon da öğrencilerin derse olan tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu süreçte öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde verim düşüşü yaşandığı konusunda katılımcı öğretmenler hemfikir olsalar da online materyallerin kullanılabilmesi gibi etkenler sayesinde "düzenli" katılım gösteren öğrencilerin "okuma-yazma" öğrenebilecek derecede verimli olduğunu da eklemişlerdir. Bu konu ile ilgili P.1 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Uzaktan da olsa eğitimde karşılık alıyoruz. Bir ilerleme kaydediyoruz ama işte burada çocukları olaya katabilmek mesela çocuk birkaç gün gözükmüyor. Soruyorum diyorum ki işte, hani niye katılmadım işte babam işe gitti. Babam işe gitti için telefon yoktu derse katılamadım diye çocuk mesela. Katıldıkları zaman yavaş da olsa az da olsa bir gelişme kat ediyoruz ama dediğim gibi burada çocukların katılabilmesi, önemli olan o." (P.1)

3.2.3 Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimi konusunda katılımcı öğretmenlerlesin tamamı zorluk yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Sanal sınıflarda dersi bölen konuşma ve uygulamalara izin vermediklerini belirten öğretmenler dersin akışını rahatlıkla devam ettirebildiklerinden bahsetmekle beraber ses gelmesi durumunda sesi kapatıp derse devam etseler dahi kamera ve mikrofonun aynı anda kapalı olması durumunda öğrencilerin canlı dersi dinlerken dikkatlerini toplayamadıklarını, kimi zaman öğrencilerin "yaratak" ders işlediklerine şahit olduklarını belirtmişlerdir. Görüntü kapalı olduğu taktirde "çocuğun çıkıp gitmiş olabileceği" ya da "başka bir şeyle ilgileniyor olabileceği" gibi endişelerinin olduğunu, öğrenciler her ne kadar derste olsa da dersi dinleyip dinlemedikleri konusunda emin olmadıkları görülmüştür. Katılımcı P.5 bu durumu şöyle ifade etmektedir;

> "Zümre toplantıları oluyor Genel sınıf öğretmenlerinin ona katılmıştım, orada bir hocamızın söylediği çok hoşuma gitmişti. Yüz yüze eğitimden daha iyi, sessize basıyorum, hepsinin sesi kesiliyor demişti. Yani gerçekten öyle. Yani kendi aralarında kavgaya falan kalkarsa genelde ben sesleri açık yapıyorum ama Arapça konuşmaya başladıkları zaman çok sorun oluyor." (P.5)

3.2.4 Aktif katılım

Aktif katılım konusunda öğretmenler aktif katılımın önemli olduğunu belirtmekle beraber, kimi öğretmen aktif katılım konusunda sorun yaşamadığını belirtmekte iken kimi öğretmen "soru sorduğundan yanıt alamadığını", aktif katılım sağlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Derse aktif katılımı sağlamak amacıyla öğretmenler sıra ile söz hakkı verdiklerini, etkinlikleri bir arada yapıp oyun oynadıklarını ve bu şekillerde aktif katılım sağlamak konusunda öğrencileri teşvik ettiklerinden bahsetmişlerdir. Aktif katılım durumu ile ilgili Ö.5 ve Ö.2 şu yorumlarda bulunmuşlardır;

> "Örgünde daha iyiydi. Örgünde sorduğum soruya cevap alabiliyordum ama uzaktan olduğu zaman yazıyordu çiziyordu ama sorularıma cevap vermek için mikrofonunu açmıyordu." Ö.5
>
> "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencimiz bunda hem dil problemi hem sınıfın seviyesinden geriden gelme durumundan dolayı dinleyici pozisyonunda kaldı. Çok aktif katılım sağlayamadı." Ö.2

3.2.5 Ödevler

Ödevler ve görevler gün içinde yapılan öğrenmelerin pekiştirilmesi ve tekrarı yönündeki önemli uygulamalardır. Uzaktan eğitim sürecinde ödevler konusunda öğretmenler "düşüş" yaşadıklarını iletmişlerdir. Ödevleri sosyal medya uygulamalarından öğrencilere gönderdiklerini belirten öğretmenler, ödevlerin kontrolünü yine sosyal medya ortamından ve derslerde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ödevler konusunda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde örgün eğitime nazaran daha çok "bahane" ürettiğini belirten öğretmenler, örgün eğitimde ödevleri çalışma kâğıdı gibi şekillerde verip, öğrencinin gözü önünde kontrolünü sağlamanın daha verimli olduğunu ancak uzaktan eğitim sürecinde bu verimi yakalayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde ödevler konusunda güdüleyici faktörleri kullanamadıklarından dolayı ödevlerin yapılmadığı ya da veriminin düşük olduğu konusunda görüşlerini beyan etmişlerdir. Öğrencilerinin ödev yapmaması ile ilgili düşüncelerini P.1 şu şekilde ifade etmiştir;

> "Yani işte yaptıkları sayfaların işte resimlerine işte atıp göndermelerini filan istiyoruz. Ama genelde çok konsantre değiller. Öyle söyleyeyim. Şimdi okulda biz kendimiz kendi imkânlarımız ile birtakım etkinlikler oluşturuyoruz. Çocuğun eline kâğıt olarak veriyoruz. Bunu yarın da hem kontrol ediyoruz hem de işte oraya ben ne bileyim gülen surat, yıldız falan bu tür bu tarz şeyler belki yetişkinler için çok anlamlı olmuyor ama çocukların hoşuna gidiyor. Bu tür geri dönüşler küçük de olsa motive ediyor. Çocuğa bunları yaptığımız zaman şey alıyoruz Hani geri dönüt alıyoruz, çocuk yapıyor bunu. Ama işte uzaktan eğitimle, çocuk buna konsantre olamıyor. Öyle söyleyeyim." P.1

3.2.6 Uzaktan eğitimde ders sürecinin verimini düşüren faktörler

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders sürecinde yaşadıkları verimsizliğin sebepleri incelendiğinde öğrencinin ev ortamı, program açısından yaşanan sorunlar, materyaller açısından yaşanan sorunlar, iletişim sorunları olduğu görülmüştür.

3.2.6.1 Öğrencin ev ortamı

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ders sürecinde verimi düşüren faktörlerin başında öğrencinin ev ortamı olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler sosyoekonomik düzeyin yarattığı maddi etkiler etkisi ve yabancı uyruklu öğrencilerin kalabalık ailelere sahip olmasından ötürü kendi odaları ya da çalışma masaları olmadığından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin kendi odaları olmamasından dolayı ortak kullanım alanlarında derse katıldığını belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili Ö.5 "Ben bir kardeşini kamera açtığında her defasında gördüm, hep yanındaydı kardeşi ve biraz da problem yaratıyordu" şeklinde bir

yorumda bulunmuştur. Özellikle evdeki ortamdan kaynaklı kardeşlerinin ya da öğrenci velilerinin "çocuğun ilgisini dağıttığını" belirten öğretmenler, bu durumun ders verimini etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Ö.4 ve P.2 şöyle bir yorumlarda bulunmuşlardır;

> "Evde Türkçe konuşmuyorlar. Kendi dillerinde konuşuyorlar. Müthiş bir gürültü var ondan sonra çocuktan anlayamıyor bizim söylemek istediklerimizi." (Ö.4)
>
> "Kalabalık ortamda ders yapıyorlar. Çoğu zaman kardeşlerini falan sesini duyuyorum ben. O yüzden sesi kapatmak durumunda kalıyorum." P.2

3.2.6.2 Program açısından yaşanan zorluklar

Program açısından yaşanan zorluklar konusunda katılımcı 2 grubun fikir ayrılığı yaşadığı görülmektedir. Örgün eğitim veren öğretmenler programların Türkçe dil becerilerine sahip öğrencilere uygun olduğunu ve bu konuda zorluklarla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Piktes projesinde görev yapan öğretmenler ise program açısından zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil seviyesindeki yetersizlik sebebiyle proje kapsamında eğitim aldığını, Türkçe derslerinde programın öğrencinin dil becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu ve öğrencilere bir şeyler kattığını ancak fen bilgisi, matematik gibi derslerde öğrencilerin Türkçe dil becerilerini aşan programları öğrencilerin takip etmekte güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Piktes Projesi kapsamında görev yapan öğretmenler sınıflarına öğrencilerin Türkçe dil becerisi eksik öğrencilerin geldiğini ancak bu öğrencilere yine kendi sınıflarına uygun bir program kullanmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili P.2 şu yorumda bulunmuştur;

> "Türkçe açısından müfredat uygun ama diğer dersler açısından bizim normal Türk öğrencilere vermemiz gereken müfredatın vermemizi istiyorlar. Bu da zaten pek mümkün olmuyor. Mesela ben diğer derslerde konu seçiyorum. Daha sonra konuları işliyorum mesela hani fen bilgisi her konuyu işleyemiyorum." (P.2)

Program konusunda sorun yaşamadığını belirten P.5 ise programı kendine öğrenciye göre düzenlediğini ve kullandığını, bu sayede program konusunda sorun yaşamadığını şu şekilde belirtmiştir;

> "Müfredat konusunda bir sıkıntı yaşamıyoruz. Yani biz genelde müfredatı kendinize göre ayarlıyoruz çocukların seviyesine göre çocuk nerde kaldıysa tekrar aynı yerden devam ediyoruz. Yani müfredat şurada diye illa orada yapmak zorunda değiliz. Zaten öyle bir şey zorunlu öyle bir şey yapmaya kalkarsa çocuk bir şey öğrenemez." (P.5)

3.2.6.3 Materyaller konusunda yaşanan zorluklar

Ders verimini etkileyen diğer bir faktör olarak belirtilen materyaller konusunda öğretmenlerin iki farklı görüşe sahip olduğu görülmüştür. Bu görüşlerden ilki materyaller konusunda zorluk yaşamadığını belirten öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin evde olduğundan dolayı günlük hayatta karşılaştıkları eşyalar gibi konularda daha rahat bir öğretim gerçekleştirebildiklerini aynı zamanda online öğretim materyallerinin dersi somutlaştırma konusunda oldukça destek sağladığını belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders kitaplarının yeterli olduğunu eklemişlerdir. Materyaller konusunda zorluklar yaşadığını belirten öğretmenler ise, ders kitaplarındaki yönergeleri yabancı uyruklu öğrencilerin anlamasına uygun olmadığını ve öğrencilerin kafalarının karıştığını, online materyal geliştirmede güçlükler yaşadıklarını, öğrenci seviyesine uygun online materyal bulmakta zorluklar yaşadıklarını, Piktes projesi kapsamında dağıtılan kitapların geç dağıtıldığını ve Türkçe hariç diğer dersler için basılı kaynak dağıtılmadığı ile kitapların okuma-yazma konusunda eksik olduğunu, ifade etmişlerdir.

3.2.6.4 Veli ile iletişim sorunları

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sürecini etkileyen diğer bir faktöründe veliler ile iletişim sağlamada yaşanan zorluklar olduğu görülmüştür. Katılımcı tüm öğretmenler "veli ilgisizliğinin" yanında veliler ile iletişim kurmakta yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrenciler evde olduğu için veli desteği önemli bir etkendir. Bu hususla ilgili öğretmenler veli ile iletişimlerinin zayıf olduğunu ve ulaşmakta zorluklar yaşadıklarını aktarmışlardır. Veli ile iletişim konusunda kurulan sosyal medya gruplarından "velilerin çıktığını" ve velilerin Türkçe bilmemesinden dolayı öğrenci ya da diğer 3. kişiler vasıtası ile veli iletişimi kurulmaya çalışıldığını ancak bu durumunda da veli ile iletişimde kopukluk yarattığını belirtmişlerdir. Velilerin Türkçe bilmesi durumunda öğrencilerin de Türkçe konusunda daha başarılı olduğunu belirten öğretmenler bu durumda veli desteğinden faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili P.1 ve Ö.7 şöyle bir yorumda bulunmuştur;

> "Anlaşamıyoruz çünkü şey yapıyor mesela veli tamam diyor, öğrenci gelecek diyor. Herhangi bir sıkıntı mesela şey soruyoruz, biz internetiniz var mı? Evde cihaz var mı? Hani bilgisayar, telefon ya da tablet? Velinin bana söylediği her şeye tamam diyor ama çocuk ortalıkta bu sefer şunu soruyorum, acaba anlamadan mı tamam dedi Bana veli, yoksa anlayıp da mı tamam dedi, onu tam çözemiyoruz (P.1)."

> "Çok fazla iletişime geçemedim. Kendisi de çok fazla anlamıyor ailesi hiç anlamıyor. Bu defa da araya mesafe girdi, O da bana ulaşamıyor" (Ö.7)

3.2.6.5 Dil sorunu

Özellikle örgün eğitim veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, dersleri takip etmek için yeterli Türkçe dil seviyesine sahip olmayan öğrencilerin "dersleri anlamakta güçlük yaşadıklarını" ve "canlı dersleri takip etme şansı olmadığını" belirtmişlerdir. Bu sebeple uzaktan eğitimden zamanla kopan öğrenciler olduğunu da eklemişlerdir. Örgün eğitim veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 1. Sınıftan itibaren aynı sınıfta yer alan ve düzenli katılım gösteren öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirdiklerinden dolayı büyük sorunlar yaşamamalarına karşın, özellikle ara sınıflarda katılım gösteren ya da yeni 1. Sınıfa başlayan öğrencilerde dil gelişimini uzaktan eğitimde sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Piktes projesinde çalışan öğretmenler derslerde dil sorunu yaşadıklarından bahsetmemişlerdir. Piktes Projesinde özellikle dersler dil gelişimine odaklandığı ve bir çerçeve plana tabi olduklarından dolayı ilerleme sağlanırken, örgün eğitimde öğretmenlerin takip etmeleri gereken bir program olduğundan dolayı "dil gelişimi" ya da "kelime öğretimi" yapacak imkanları bulamadıklarını, öğrencilerin örgün eğitim sırasında özellikle "akranları sayesinde" ve "sınıf içinde birebir Türkçeye maruz kalarak" dil öğreniminin yapıldığı belirtmişlerdir. Yaşadıkları dil engelini Ö.5 ve Ö.8 şu şekilde ifade etmişlerdir;

> "Hiç söylediğimi de anlamıyor mesela hayat bilgisi kitabını çıkartın diyorum o matematik kitabını çıkartıyor. Yani konuşmamı da anlamıyor kitabı gösteriyordum ben de. Haliyle dersleri de takip edemiyordu." Ö.5

> "Birinci sınıftan beri benim öğrencim olan çocuk Türkçeyi düzgün öğrendikten sonra normal öğrenci düzeyinde katılım sağladı. Şu anda normal bir dördüncü sınıf öğrencisi gibi sınava girebiliyor ve her şeyi yapabiliyor fakat diğer çocuk üçüncü sınıfın ikinci döneminde daha öncesinde hiç okula bile başlamadan direkt benim sınıfıma geldi. Çocuğu daha önce göndermemişler Türkçe de bilmiyor ancak çat pat Türkçe öğrenebildi, canlı derslere katılmadı. Geldiği zamanda da ancak birkaç tane harf verebildim. Türkçe bilmiyor zaten oradan takip etme şansı yok geldiği zaman ben birkaç tane harf verip o şekilde takip edebildim zaten normal sınıf düzeyinde de değil. Suriyelileri başka bir okula alıp eğitim veriyorlar ama ona da denk gelmedi üçüncü sınıfları aldılar bizimki dördüncü sınıftaydı hep geri kaldı." Ö.8

3.3. Beklenti ve çözüm önerileri

Katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitime çekme ve dersin verimini arttırma konusunda; maddi sıkıntıların aşılması konusunda çalışmalar yapılması, veli desteği, Eba içeriğinin yabancı öğrencilere uygun içeriklerle doldurulması, velilere Türkçe eğitimi, seviyeye uygun program hazırlanılması, dil seviye gruplarının daha belirgin olması, daha kaliteli materyaller hazırlanılması, yaz kurslarının seviye grupları şeklinde açılması, uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi, öğrencilere psikolojik yardım ve rehberlik faaliyetleri sunulması ve öğretmen güdüleyici çalışmaların yapılması, öğrencilere dil gelişimi için destek sağlanması, Eba destek noktalarının ve yaz kurslarının yaygınlaştırılması şeklinde beklenti ve çözüm önerileri olduğundan bahsetmişlerdir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin incelendiği bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının pek çok çalışma gerçekleştirdiği görülebilir. Yapılan çalışmalarla ilgili bulgular incelendiğinde Eba içeriğinin öğretmenler tarafından beğenildiği ve ilk okuma etkinliklerinin yabancı uyruklu öğrencilere uygun olduğunu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca "yabancılar için Türkçe" dersi kapsamında yeterli içeriğin henüz oluşturulmadığı ve öğretmenlerin Dil Öğretim Portalı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Kesin ve Baş (2021) da bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak Eba içeriğinin ilk okuma yazma sürecinde avantajlar sağladığından bahsetmişlerdir. Korkmaz ve İnal (2019) teknoloji tabanlı eğitsel oyunların dil öğreniminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bahçeci ve Efe (2018) öğrencilerin Eba'yı kullanma sıklığının az olduğunu tespit etmiş ve bunun arkasında sebebin de içeriğinin yetersiz olabileceğini belirtmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusu ilkokul kademesinde nispeten yeni bir konu olduğundan bu içerikler henüz oluşturulmamış olabileceği düşünülmektedir.

Trt Eba Tv hakkında öğretmenlerin içerikten memnun olduğu ancak içeriğin sunumu -dersin anlatılışının ilgi çekici olmadığı- konusunda eleştirilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgün eğitim veren öğretmenler "yabancılar için Türkçe" dersinin Eba Tv'ye eklendiğini ve içeriğini bilmemektedirler. Katılımcı tüm öğretmenlerin öğrencilere Eba Tv'yi tavsiye edip bu konuda teşvik ettikleri ancak yabancı uyruklu öğrencilerden geri dönüt alamadıkları görülmektedir. Öztürk ve Çetinkaya (2021) televizyon izlenme oranlarını inceleyerek öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Eba Tv'ye yoğun ilgi gösterdiğini tespit etmiştir. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) de Eba Tv derslerinin öğrencilerin dikkatini toplayamadığını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin evlerinde kimi zaman Türk kanal sistemi kurulu olmadığından, yabancı uyruklu öğrenciler Trt Eba Tv'ye ulaşmakta güçlük yaşayabilir. Ayrıca Eba Tv'ye yabancılar için Türkçe dersinin yeni eklenmesi sebebiyle öğrenciler daha önceden yayınlanan derslerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüp takip etmemiş de olabilirler.

Yabancı uyruklu öğrencileri Eba destek noktalarına yönlendirdiği ancak öğrencilerin Eba destek noktalarını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrenci velilerin ilgisizliğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Ünal ve Aladağ, 2020). Yabancı uyruklu öğrenci velileri maddi imkansızlıklar, evdeki kardeş sayısının çokluğu ve eğitim konusundaki ilgisizlikleri nedeniyle öğrencileri Eba destek noktalarından faydalanmamış olabilirler.

Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde pek çok hizmet içi eğitimler sağladığını ve bu eğitimlere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunun da dahil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak örgün eğitim veren öğretmenlerin çoğunluğunun bu eğitimden faydalanmadığı tespit edilmiştir. Başaran ve diğerleri (2021) pandemi döneminde öğretmenlere zorunlu bir hizmet içi eğitim verilmediğini, öğretmenlerin şahsi istekleri ile çeşitli eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi konusu öğretmenlerin ilgisini çekmemiş olabileceğinden öğretmenler bu eğitimden faydalanmamış olabilir.

Materyal desteğinin sadece Piktes öğretmenlerine yapıldığı, örgün eğitim veren öğretmenlere bu süreçte bir materyal desteği sağlanmadığı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. MEB (2021) resmi web sitesi incelendiğinde etkinlik kitapları haricinde basılı materyal gönderimi sağlanmamış olsa dahi uzaktan eğitim süreci için pek çok e-kitap ve materyal paylaşılmıştır. Öğretmenler bu hizmetler hakkında yeterince bilgilendirmemiş olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin materyal kelimesini "yazılı ve basılı" materyal olarak yorumlamış olabilirler.

Yabancı uyruklu öğrencilere uzaktan eğitim ders süreci incelendiğinde katılımın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde katılımın azalma gösterdiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Erkoca, 2021; Saygı, 2021). Katılımın azalmasının ana sebebinin öğrencilerin maddi imkansızlıkları ve veli ilgisizliği olduğu sonucu elde edilmiştir. Maddi imkansızlıkların başında cihaz ve internetin olmaması gelmekle beraber evdeki öğrenci sayının fazlalığı nedeniyle ders çakışmalarının yaşandığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Agaton ve Cueto, 2021; Akça ve Akgün, 2020; Kabapınar, Kanyılmaz, Koçhan ve Atik, 2021) uzaktan eğitimdeki maddi imkansızlıkların etkisinden bahsedilmiştir. Kabapınar, Kanyılmaz, Koçhan ve Atik (2021) de bu çalışmanın bulgularıyla paralel şekilde öğretmenlerin derse katılımdaki azalmada velilerin ilgisizliğinin ve kardeş sayısının etkisinden bahsetmiştir. Ancak Akça ve Akgün (2020) ailelerin uzaktan eğitimde yeterli desteği sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile ters çıkan bu sonucun sebebinin yabancı uyruklu öğrenci velilerinin eğitime daha az önem vermeleri olabilir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimde ders veriminin azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenci yeterli Türkçe dil becerisine sahipse derslerden verim alındığı, ancak ara dönemde gelen ve okula yeni başlayan öğrencilerin yeterli Türkçe dil becerilerine sahip olmamasından ötürü dersleri anlamlandıramadıkları ve verim alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Güngör ve Şenel (2018) tömer öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitiminde etkileşimin sınırlı olduğunu ve dil becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Tucker (2001) ise üniversitesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında verimin yüz yüze eğitim ile benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farkın öğrencilerin sınıf kademesinden oluştuğu düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin farkındalığının düşük olmasından dolayı derslere gereken önemi verememiş olabilirler.

Öğretmenlerin aktif katılımı sırayla söz hakkı vererek sağladıkları ancak yabancı uyruklu öğrencilerin dersi anlamlandırmada yaşadıkları sorundan dolayı pasif kaldıkları durumlar olduğu sonucu elde edilmiştir. Koç (2021) da çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde aktif katılımın istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen–öğrenci etkileşiminin azalması, öğrencilerin motivasyon kaybı ve ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurların varlığı öğrencilerin aktif katılımını etkileyebilir.

Ders verimini düşüren faktörlerden ilki olarak öğrencilerin kalabalık ailelere sahip olmaları sebebiyle ortak kullanım alanlarında derse girdiği, evlerin çok gürültülü olduğu ve kardeşlerinin öğrencileri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde (Kamer ve Sarıahmetoğlu, 2020; Tümkaya ve Çopur, 2020) yabancı uyruklu öğrencilerin maddi sorunlar yaşadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre Suriyeli kadınların doğum oranının 5.3'tür (Yılmaz, 2020). Bu oran Suriyeli çocukların ortalama 5'den fazla kardeşi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hem maddi güçlükler sebebiyle birden çok ailenin bir arada yaşadığı kalabalık aile durumları, hem de yüksek doğum oranı sebebiyle kardeş sayısının etkisinin evlerin öğrencilerin eğitimi için uygun bir ortam olmadığı görüşünü pekiştirebilir.

Örgün eğitim veren öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde program açısından zorluklar yaşamazken, Piktes öğretmenlerinin program açısından zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Gültutan ve Kan, 2019; Koçoğlu ve Yelken, 2018) yabancı uyruklu öğrencilere örgün eğitim sürecinde öğretim programın yönünde yaşanan zorluklara dair çalışmalar bulunmaktadır. Örgün eğitim veren öğretmenlerin alanyazın ile uyuşmayan bu sonucun, bu çalışmada ve alanyazında öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerdeki Türkçe dil becerilerindeki farklılıklar sebebiyle oluşabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

-Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitime daha aktif katılımının sağlanması adına maddi sorunları ortadan kaldıracak cihaz yardımı, internet desteği gibi çalışmalar yapılmalıdır.

-Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde en çok bahsedilen sorunlardan biri olan veli ilgisizliği konusunda velilere bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

-Uzaktan eğitime katılım sağlayamayan yabancı uyruklu öğrenciler için örgün yaz kursları düzenlenmelidir.

-Yapılan çalışmalar hakkında öğretmen ve velilerin bilgilendirilmesine özen gösterilmeli ve bu çalışmaları kullanmaları yönünde teşvik edilmelidir.

-Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için hizmet içi eğitimler zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca bu eğitimlerin içeriği derinleştirilmelidir.

-Ara sınıflarda gelen ya da dil bilmeden sınıf atlayan öğrenciler için Piktes Projesinin kapsamı genişletilmeli, her öğrencinin ilk olarak dil engelinin kaldırılmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Agaton, C. B. ve Cueto, L. J. (2021). Learning at home: Parents' lived experiences on distance learning during COVID-19 pandemic in the Philippines. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(3), 901–911. doi:10.11591/ijere.v10i3.21136

Akça, G. ve Akgün, E. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sıkıntılar. EJERCongress 2020 Conference Proceedings, 402–409.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. Journal of Turkish Studies, Volume 5 I(5), 728–749. doi:10.7827/TurkishStudies.1629

Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 11(4), 676–692. doi:10.30831/akukeg.387055

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17(37), 4619–4645. doi:10.26466/opus.903870

Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli Mültecilerin Yoğun Olarak Yaşadığı İllerde Türkçe Öğrenme Süreçleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1113–1128. doi:10.17240/aibuefd.2020..-641783

Cırıt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 530–568. doi:10.26466/opus.530733

Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (S. B. Demir ve M. Bütün, Ed.). Ankara: Siyasal.

Derince, D. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklar Özelinde: Savaş Mağduru Çocuklar ee Çocuk Sağlığı Sorunları. Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 57–70.

Diab, S. Y., Palosaari, E. ve Punamäki, R. L. (2018). Society, individual, family, and school factors contributing to child mental health in war: The ecological-theory perspective. Child Abuse and Neglect, 84(May 2017), 205–216. doi:10.1016/j.chiabu.2018.07.033

Ehntholt, K. A., Smith, P. A. ve Yule, W. (2005). School-based cognitive-behavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10(2), 235–250. doi:10.1177/1359104505051214

Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yaşadıkları Problemler. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(44), 377–405.

Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1), 148–163.

Eroğlu, M. (2020). Etnik Kimlik, Savaş ve Göç Olgularının Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Psikolojik Etkileri. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS), 4(1), 94–105. doi:10.38015/sbyy.721964

GİGM. (2020). Geçici Koruma İstatistikleri. Erişim Tarihi: 9 Kasım 2020 Erişim Adresi: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638.

Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7(2), 71–86. doi:10.35233/oyea.648597

Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8(2), 124–173. doi:10.18039/AJESI.454575

HBOGM. (2020). 2019 Yılı İzleme ve Değerlendirme Raporu. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Ankara. Erişim Adresi: http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html.

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Koçhan, N. Ö. ve Atik, U. (2021). Öğretmen ve Velilerin Gözünden Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılımlarının Öyküleri: "Uzaktan Eğitim mi, Uzakta Kalan Eğitim mi?" Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 79–98. doi:10.29228/mutead.6

Kamer, S. T. ve Sarıahmetoğlu, H. (2020). Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(76), 1611–1630. doi:10.17755/esosder.709695

Kara, Ö. T., Tiğit, A. ve Ağırman, F. (2020). Batman İl Merkezinde Çalışan Türkçe Öğreticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 5(2), 577–599. doi:10.32321/cutad.785028

Kesin, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Eba ve Eğitim Portalları İle İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11(1), 93–115. doi:10.17943/etku.769901

Koç, E. S. (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 13–26.

Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(2), 131–160.

Koehler, C. ve Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. Comparative Migration Studies, 7(28). doi:10.1186/s40878-019-0129-3

Korkmaz, Ö. ve 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. doi:10.16916/aded.582203

Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 293–322. doi:10.37669/milliegitim.787959

MEB. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları. Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2021 Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr.

MEB Uzaktan Eğitim. (2021).MEB. Erişim Tarihi: 15 Haziran 2021 Erişim Adresi: https://uzaktanegitim.meb.gov.tr/.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Nobel Akademik.

OMDUSMANLIK. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler. T.C KAMU DENETÇİLİĞİ KURUMU. Erişim Adresi:https://www.ombudsman.gov.tr/document/raporlar/ozel_raporlar/suriye_rapor/index.html.

Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar, 4(2), 60–74.

Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi Döneminde Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon: Trt Eba Tv. İNİF E - Dergi, 6(1), 140–162. doi:10.47107/inifedergi.886813

Rousseau, C., Drapeau, A. ve Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. American Journal of Orthopsychiatry, 66(2), 239–251. doi:10.1037/h0080175

Saygı, H. (2021). Kovid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(2), 109–129. doi:10.51948/auad.841632

T.C. İçişleri Bakanlığı. (2021). Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2021 Erişim Adresi:https://www.icisleri.gov.tr/.

TUBİTAK. (2020). Sıkça Sorulan Sorular | COVID-19 Türkiye Web Portalı. Erişim Adresi: https://covid19.tubitak.gov.tr/covid19/sikca-sorulan-sorular.

Tucker, S. (2001). Distance Education: Better, Worse, or As Good As Traditional Education? Online Journal of Distance Learning Administration, 4(4).

Tümkaya, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli Ailelerin İlkokulda Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29(3), 368–386. doi:10.35379/cusosbil.746471

Tunga, Y., Ergin, G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 317–333. doi:10.17679/inuefd.535845

Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. Journal Of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2(1), 23–42.

UNHCR. (2020a). Trends At A Glance: Global Trends Forced Displacement İn 2019. UNHCR. Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf.

UNHCR. (2020b). Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar – UNHCR Turkey. Erişim Tarihi: 29 Kasım 2020 Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. Göç Dergisi, 3(2), 175–199. doi:10.33182/gd.v3i2.578

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yontemleri (8. bs.). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, V. (2020). Pandemi Öncesi ve Sırasında Türkiye'de Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Hizmetleri İzleme Raporu. Erişim Adresi: https://cisuplatform.org.tr/wp-content/uploads/2020/10/Pandemi-Oncesi-ve-Sirasinda-Turkiyede-CSUS-Hizmetleri-Izleme-Raporu-web.pdf.

13- Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi

Elif ERMAĞAN[1]

APA: Ermağan, E. (2021). Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 214-237. DOI: 10.29000/rumelide.1011393.

Öz

Dil öğretiminde konuşmayı etkili kılan ögelerin başında telaffuzun açık, anlaşılır olması gelmektedir. Buna karşın telaffuz öğretimi alanyazında geride bırakılan, görmezden gelinen, ihmal edilen tanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Telaffuz çok bilinmeyenli bir denklem gibidir. Öğrenicinin ana dili, bireysel özellikleri, öğretmen yeterlikleri, hedef dilin öğretiminde kullanılan materyallerin etkisi, çözülmeyi bekleyen bu çok bilinmeyenli denklemi oluşturur. Telaffuzun, materyal tasarımcıları ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap yazarları tarafından genel olarak işlevsel ve özgün işlenmeyişinden dolayı öğrenicinin bu konudaki gelişimine olumsuz etki ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmada sözü edilen problemlerden yola çıkılarak 20. yüzyılda çeşitli hedef kitlelerine yönelik Türkçe-İngilizce olarak yazılmış kendi kendine dil öğretmeyi amaçlayan yabancı veya Türk yazarların ortaya koyduğu on kitapta telaffuz öğretimine yer verilip verilmediği, yer verildiyse nasıl bir yol izlendiği incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle kendi kendine dil öğretim kitaplarında telaffuz öğretiminin nasıl olabileceğine dair alternatifler geliştirmek hedeflenmiştir. İncelenen dil öğretim kitaplarının seçilme sebebi, bu kitapların daha çok konuşma becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanması ve dolayısıyla telaffuz eğitiminin önemli bir yer tutması gerektiği düşüncesidir. Çalışmada, yöntem olarak betimsel tarama kullanılmış, literatür taraması ve doküman incelemesi yaklaşımıyla veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak, incelenen kitapların büyük çoğunluğunda Türkçedeki seslerin İngilizceyle karşılaştırmalı olarak incelendiği, telaffuz öğretiminin bazı kitaplarda Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögeler dikkate alınarak yapılırken, bazılarında sınırlı bilgi verilerek işlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İki dilli kitaplar, kendi kendine dil öğrenme, konuşma becerisi, telaffuz

Teaching pronunciation in self-learning Turkish books

Abstract

One of the elements that make speaking effective in language teaching is that the pronunciation should be clear and understandable. On the other hand, pronunciation teaching comes up with definitions that are left behind, ignored and neglected in the literature. Pronunciation is like an equation with many unknowns. The learner's mother tongue, individual characteristics, teacher competencies, the effect of the materials used in teaching the target language form this multi-unknown equation waiting to be solved. It is thought that the pronunciation has a negative impact on the development of the learner in this subject due to the fact that it is not generally functional and original by the material designers and the authors of teaching Turkish as a foreign language. Based on the problems mentioned in this study, it has been examined whether or not pronunciation teaching is included in the books, and if so, what kind of way is followed in the ten books put forward

[1] Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÖMER (İstanbul, Türkiye), elifermagan2020@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2827-0155 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011393]

by foreign or Turkish authors aiming to teach a language by themselves, written in Turkish-English for various target groups in the 20th century. Based on the findings, it is aimed to develop alternatives about how to teach pronunciation in self-directed language teaching books. The reason for choosing the language teaching books examined is that these books should be prepared to gain more speaking skills and therefore pronunciation education should have an important place. In the study, data were analyzed with literature review and document review approach, using descriptive scanning as a method. As a result, it has been determined that in the majority of the books examined, the sounds in Turkish are examined in comparison with English, while the pronunciation teaching is done by taking into account the elements that are effective in the pronunciation of Turkish in some books, while in some books it is processed by giving limited information.

Keywords: Bilingual books, self-learning, speaking skills, pronunciation

Giriş

Konuşma, dilin görünen, dışa açılan kısmıdır. Konuşmanın görünürlüğünü netleştiren ise konuşma becerisidir. Konuşma becerisinin elde edilmesi bireyin özelliklerinden öğretmenin tutumuna veya kullanılan materyallere değin birçok bileşeni kapsamaktadır.

Sınıf içi öğrenme ortamında öğrenicinin konuşması, gerek akran gerekse öğretmen tarafından değerlendirilme imkânı bulurken, sınıf dışı öğrenme ortamlarında hedef dili öğrenen öğreniciler için bu durum kendi bireysel çabalarıyla ve seçtikleri materyallerle gerçekleşmektedir.

Bir denetleyici ve değerlendiriciden yoksun kalınan bu öğrenme ortamında öğrenici kendisinin öğretmenidir. Öğrenici kendi öğrenme sürecini, ihtiyaçları doğrultusunda seçtiği materyallere göre planlayarak tüm sorumluluğu üstüne alır. Kendi kendine öğrenme olarak adlandırılan bu öğrenme biçiminde baş materyal kitaplardır. Kendi kendine dil öğrenme kitapları olarak tanımlanan bu kitaplar özellikle internetin varlığının ortaya çıkmadığı, teknolojinin henüz günümüzdeki gibi uygulanmadığı dönemlerde dil öğrenme gereksinimini karşılamıştır.

Daha çok, günlük iletişim ihtiyaçlarını destekler nitelikte dilbilgisi konularının temel seviyede tutularak daha çok konuşma becerisini desteklemeye yönelik hazırlanan bu kitaplarda, konuşmanın başat ögelerinden olan telaffuzun ne kadar yer tuttuğu ve öğrenme sürecine nasıl dâhil edildiği kayda değer bir yer tutmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan telaffuz bölümlerinin uygulanışında öğretmen tarafından öğrenicinin yaptığı telaffuz hataları alışkanlık hâline gelmemesi için dönütlerle düzeltilirken, kendi kendine dil öğrenme kitaplarında bu durum mevcut olmayıp öğrenicinin kendi değerlendirilmesine bırakılmıştır.

Telaffuz öğretiminde etkili olan ögeler

Telaffuz, alanyazında söyleyiş, sesletim, sesleme ve boğumlanma gibi farklı terimlerle ve aşağıdaki tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre boğumlanma başlığı altında, "Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon." olarak ifade edilmektedir (TDK). Özgür, TDK'nın tanımını genişletip, telaffuzda etkili olan konuşma araç ve yollarını da açıkça belirtip "Nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan üçüncü küme organlarında (dil, diş, damakta) konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir" şeklinde açıklamaktadır (Özgür, 2006: 17). Çakır ise kısaca "Sözcükleri oluşturan seslerin düzgün ve açık bir şekilde sesletilmesidir" olarak tanımlarken (Çakır, 2015: 221),

Karaca ise Çakır'la, neredeyse birebir aynı tanımı yaparak "Kelimeleri oluşturan seslerin ağızdan doğru ve anlaşılır bir şekilde çıkarılmasıdır" şeklinde ifade etmektedir (Karaca, 2019: 37).

Tüm bu tanımlar incelendiğinde, telaffuzu, çeşitli konuşma araçlarının yardımıyla seslerin doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde o dile ait tonlama, vurgu, jest, mimikler gibi ögelere bağlı kalınarak zamanlama ve ses kalitesinin yardımıyla çıkarılması şeklinde tanımlamak mümkündür.

Genel olarak diğer becerilerden önde tutulan, dili bilme ölçütü olarak kabul edilen konuşma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri açısından değerlendirildiğinde beklenen değerin verilmediği görülmektedir. Potur ve Yıldız, konuşma becerisinin diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında en fazla ihmal edilen ve üzerine en az çalışma yapılan beceri olduğunu saptamaktadır (Potur ve Yıldız, 2016: 29). Keser de Potur ve Yıldız'ın görüşlerini destekler nitelikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmaların sayıca az ve konu çeşitliliği bakımından sınırlı olduğunu belirtmektedir (Keser, 2018: 1-2). Bununla ilintili olarak konuşma becerisinin alt ögelerinden olan telaffuz öğretimi konusu da alanyazında yeterli ilgiyi görmediğinden yapılan çalışmalarda göz ardı edilen, geride bırakılan, görmezden gelinen tanımlarıyla karşılanmıştır. Hâlbuki bir dilde konuşma becerisinin öğrenimine giden yolun anlaşılırlığını büyük oranda etkileyen konuşma becerisinin alt becerilerinden sayılan ve becerinin ölçülmesinde ölçüt olarak alınan telaffuzdur. Hedge'ye (2000) göre yabancı dili yeterli düzeyde konuşma üzerinde birçok etken vardır ve bunlardan biri de sesleri doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletmektir (akt. Özmen ve diğerleri, 2017: 602). Bodorik de telaffuzun anlaşılırlıkta önemli bir rol üstlendiğini ifade ederken (Bodorik, 2017: 158), Aslan da Bodorik'le benzer şekilde dil öğretiminin en önemli konularından biri olan telaffuzun anlaşılır bir iletişim için son derece önemli olduğunu belirtir (Aslan, 2015: 197).

Yukarıda da belirtildiği gibi sağlıklı bir iletişimde konuşma becerisinin edinilmesinin anahtarı olarak nitelendirilebilecek anlaşılır telaffuzun, öğretmen ve öğrenici tarafından uygulanmasında materyaller rehberlik etmektedir. Daha çok konuşma becerisi kazandırma amaçlı, bir konuşma kılavuzu niteliğinde olan bu kitaplarda telaffuz kısımlarının üzerinde özenle durulması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada, öğrenicinin kendi kendine dili öğrenmesinde önemli materyallerden sayılan kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuzun öğretimini etkili kılan kitap yazarının ya da komisyonca tercih edilen dil öğretim yöntemi, telaffuz öğretme teknikleriyle birlikte kitabın hedef kitlesi ve yazılış amacının kazandırılmak istenen beceriler dolayısıyla telaffuz ögesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yöntem, hangi beceriye öncelik verileceğini ve bu becerilerin telaffuzla ilişkisini belirlemektedir. Çalışma için örnekleme alınan kitaplar incelendiğinde ise kitapların işitsel-dilsel yöntem, dilbilgisi - çeviri yöntemi, doğal yöntem ve iletişim yaklaşımla yazıldığı tespit edilmiştir.

Bu yöntemler, telaffuz ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde işitsel-dilsel yöntem dinleme ve konuşma becerilerine öncelik veren yöntem olduğu için tekrara dayalı telaffuz alıştırmaları ön plandadır. Davranışçı psikologlar ve yapısal dilbilimcilerin görüşleri etrafında şekillenen bu yöntem, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek dildeki kalıp yapıları öğreterek yabancı dilin edinilebileceğini savunur (Bölükbaş, 2018: 61). Celce-Murcia'nın (2006) ifade ettiği gibi ayrıca öğretmen bu yöntemde ek olarak seslerin telaffuzunu gösteren çizelgeler ya da görsel transkripsiyon sistemi (uluslararası fonetik alfabesi) gibi fonetik araçları da telaffuz öğretiminde kullanır (akt: Toraman Ünal, 2020: 23). Bunun dışında bu yöntemde kullanılan ders kitabına yardımcı olarak kaset kullanılarak öğretilmek istenen kelime, kalıp ifade ve diyaloglar dinlettirilerek, taklit ettirilip ezberletilir.

Kitaplarda tercih edilen bir diğer yöntem de telaffuzun geri planda kalıp, telaffuz alıştırmalarına neredeyse hiç yer verilmeyen dilbilgisi-çeviri yöntemidir. Bu yöntemde "Telaffuz pek fazla önem taşımaz. Telaffuza hiç dikkat edilmez ya da çok az dikkat edilir. Yani söyleyiş alıştırmalarına hemen hemen hiç yer verilmez." (Demirel, 2012: 36-37). Bu nedenle bu yöntemin uygulandığı ders kitabı ve öğretim programlarında, konuşma becerisinde telaffuz öğretiminde aksaklıklar görülmesi muhtemeldir.

Dinleme ve konuşmanın işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi ön planda tutulduğu, dilbilgisi-çeviri yönteminin tersine okuma ve yazmanın geride planda kaldığı eleştirilerinin yapıldığı doğal yöntem de incelenen kitaplarda yer alan yöntemlerden biridir. Memiş ve Erdem de, "doğal yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler özellikle günlük dili konuşmakta ve öğrendikleri sözcükleri doğru telaffuz etmekte başarılı olmalarına rağmen okuma ve yazma becerileri yönünden yetersiz kalmaktadırlar." demektedir (Memiş ve Erdem, 2013: 303). İşitsel-yöntemde olduğu gibi taklit ve tekrar üzerinde durulmasının nedeni doğru telaffuzun önem taşımasıdır.

Kitaplar incelendiğinde bu üç yöntemin dışında iletişimsel yaklaşımın da kullanıldığı tespit edilmiştir. Demir, "20.yüzyılın ikinci yarısında ortaya atılan, bütün dil becerilerinin gelişimine aynı derecede önem vermeye dayalı, günümüzde yaygın olarak kullanılan iletişimci-faydacı yaklaşımın temel ilkelerine göre konuşma becerisi başlangıçta sözlü tekrar, günlük hayattan basit diyaloglar, soru-cevaplar ve gittikçe özgün konuşmaya yönlendiren alıştırmalarla geliştirilmelidir." şeklinde fikir beyan etmektedir (Demir, 2013: 123).

Dil öğretim yöntemleri kadar önemli olan bir diğer alt başlık, telaffuz öğretim teknikleridir. Bu teknikler, dinle ve taklit et, alfabe öğretimi ya da daha geniş bir şekilde genellikle kitapların giriş kısımlarında yer verilen fonetik eğitim, görsel ögelerden yararlanma ya da yazılı örnekler ve uyarılardan oluşurken, sesli okuma etkinlikleri de konuşma ağırlıklı kitaplarda geçen diyalogların ses kayıtlarından dinlenerek taklit edilmesi yoluyla gerçekleşmektedir.

Kendi kendine dil öğrenme kitaplarındaki telaffuz ögesini incelemede yöntem ve tekniğin seçimini belirleyen unsurlardan ikisi de hedef kitle ve hedef kitlenin ihtiyacını kapsayan kitabın yazılış hedefidir. Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin uyrukları, ana dilleri, lehçeleri, yaşları, öğrenme stilleri, amaçları, görevleri; onlarla ilgili olarak hazırlanan kitaplar (ders kitapları, konuşma kılavuzları, sözlükler), eğitsel materyaller, eğitim öğretim sırasında uygulanacak yöntem ve teknikler, başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Alyılmaz, 2010: 728-749). Hedef kitlenin ana dili ya da bildiği diller açısından temel alınarak yazılan iki dilli kitaplar, telaffuz öğretiminin karşılaştırmalı olarak kaynak dil üzerinden yapılabilmesi açısından değerlidir. Kendi kendine dil öğrenme kitapları hedef kitlenin ana dili veya bir ara dil kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanmalıdır (Özbal, 2020: 1607). Ders kitabının amacını belirlemek ise öğrenici için öğrenmeyi planlama, dolayısıyla öğrenicinin öğrenme gereksinimlerini belirlemektir. Telaffuzla ilintili değerlendirildiğinde ise hedef kitleye bağlı olarak yazılan kitap, seçilecek yöntem, tekniği ve bu yöntem ve teknikle öne çıkarılmak istenen beceriyle beraber telaffuza ne kadar ağırlık verilmesi gerektiğini belirleyen unsurlardan sayılabilir.

Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögeler

Telaffuzda dilin bürünsel özelliklerinin doğru kullanılması hedef dilin seslerini, seslerin çıkış biçimleri ve yerlerini ayrıca hedef dilin seslerinin dilsel iletişim dizgesi sayılan fonolojinin özelliklerinin ana dilden ayırıcı özelliklerini bilmekten geçtiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Aksan, yabancı dile ait

kelimeleri söylerken ortaya çıkan yetersizlik ve yanlışların ses aygıtlarından kaynaklanmadığını, kişinin ana dili ve öğrendiği ses dizgeleri arasında farklılar olsa da ses aygıtları arasında farklılık olmadığını belirtmektedir. Telaffuzda ortaya çıkan olumsuz durumların nedeni, ana dil ve yabancı dilin ses dizgesinin farklı olmasıdır. Ana dilinin ses dizgesine alışkın olan konuşur, yabancı seslerin ana dilin zihne yerleşmiş olan ses dizgesinden farklı olmasından ve konuşmayı sağlayan düzenin ve organların belli sesleri çıkarmaya alışkın olmasından kaynaklı sorun yaşar (Aksan, 1975: 428). Başkan da Aksan'ın görüşünü destekler nitelikte, insanların konuşma organlarının sadece kendi dillerinin düzenine alışkın olduğundan, yabancı dili de bu düzene göre seslemek eğiliminde olduğunu, böylece ortaya, "yerli" ve "yabancı" biçiminde olmak üzere, iki türlü sesleme veya konuşma çıktığını ifade etmektedir (Başkan, 2006: 95). Daha farklı şekilde söylemek gerekirse, kendi ana dilinin kurallarına ve bu kurallara göre şekillenen konuşma organlarının düzenine göre telaffuzu kullanmaya alışkın olan konuşurlar, bir yabancı dille öğrenme ortamında karşılaştıklarında öğrenilen dilin telaffuzunu kendi ana dillerindeki gibi sesletme eğiliminde olmaktadır. Şenel de konuşma şeklimizin kimliğimizin bir parçası olduğunu yani diller arasındaki fonemik farklılıkların yabancı bir aksanla konuşulacak bir hedef dile neden olduğunu ifade etmektedir (Şenel, 2006: 113).

Bu bilgiler çerçevesinde Türkçenin karakteristik ses bilgisi özellikleri, dolayısıyla Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögeler düşünüldüğünde Türkçenin ünlüleri, ünsüzleri, ünlü, ünsüz uyumu, ünlü düşmesi, Türkçede uzun ünlü olmayışı, Türkçenin bürünsel özellikleri Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögeler olarak sayılabilir.

Ünlüler açısından zengin kabul edilen Türkçeye karşılık (Aksan, 1999; Ergenç, 2002; Onan, 2014) ünsüzlere ortalama bir değer atfedilmektedir. Tecim, yaptığı çalışmasında, Wals Info'ya göre bir dilin ünsüz dökümü bakımından ortalama olarak onaylanması en düşük 22 ünsüz olmak şartıyla, bu toplamdan üç ünsüz eksik ya da fazla değer taşımasına bağlı olarak Türkçenin ünsüzler bakımından ortalama, ünlüler bakımından ise geniş sınıfa sokulduğunu ifade etmektedir (Tecim, 2017: 44-50). Türkçe açısından düşünüldüğünde ünlüler açısından diğer dillere göre zengin kabul edilen Türkçenin sesletiminde, yabancı dil öğrenicileri tarafından özellikle konuşma becerisinde, sayıca ortalama bir değere sahip ünsüzlere nazaran sorun yaşanabilmektedir (Ermağan, 2021b: 32).

Türkçenin telaffuzunda etkili olabilecek ögelerden biri de, Türkçenin karakteristik özelliklerinden sayılan ses uyumuna sahip olmasıdır. Ünlüsü bol bir dil olan Türkçenin en tipik özelliği, benzeşme adı verilen ünlü ve ünsüz uyumlarıdır (Ergenç, 2002: 18). Türkçenin bir başka özelliği de yapısı gereği ilk hecede ünsüz yığılmasına yer vermemesidir. Ergenç, ünsüz yığılmasını aynı seslem içinde ön veya son seste birden daha fazla ünsüzün bulunması şeklinde tanımlayarak bulunduğu dilin seslem düzeniyle sıkı sıkıya bağlantılı olup, seslem yapısının kuralları gereği ön seste yığılmaya izin vermediğini açıklamaktadır (Ergenç, 1989: 252-254). Türkçedeki ünlü, ünsüzler ve ses uyumlarının dışında Türkçede uzun ünlü bulunmaması da telaffuzda göz önünde bulundurulması gereken maddelerdendir. Dilimizde ünlülerin uzunluk-kısalık karşıtlığının başka dillerdeki kadar belirleyici olmasa da var olanların ayırıcı özellik taşıdıklarından sesbirim ya da anlam ayırıcı birim olarak kabul edilmeleri gerekmektedir (Ergenç, 1989: 35).

Türkçenin hece yapısı ve eklemeli bir dil olması da telaffuza etki eden ögelerden sayılabilir. Onan, Türkçe kelimelerdeki hecelerin düzenli ve tek doruklu olduğunu, Türkçenin eklemeli bir dil olmasının mevcut hece sistemini etkilemediğini ve hece yapısındaki bu sistemin Türkçe kelimelere bir söyleyiş kolaylığı sağladığını ortaya koyar. Ayrıca, ses benzerliği olan kelimelerin, sözlü iletişimde soruna neden olup iletişimi zorlaştırabildiğini, bir dildeki kelimede hece çeşidinin fazla olmasına bağlı olarak firkatif kelime

sayısının azalacağını ve buna bağlı olarak dilin anlaşılma oranın da yükseleceğini ifade edip kelime başına düşen hece değeri bakımından Türkçenin anlaşılma oranı yüksek bir dil olduğu çıkarımına ulaşmaktadır (Onan, 2014: 180).

Türkçenin ses bilgisel ve yapı bilimsel özelliği dışında telaffuza etki eden başka ögeler de bulunmaktadır. Aksan, ses düzeninin bir dilin sesleri ve niteliklerini içerdiğini, bunların seslerin çıkış yerleri, çıkış şekilleri, o dile ait ses eğilimleriyle, kısalık, uzunlukları ve dilin bürünsel özelliğini gösteren ezgi, vurgu, ton olduğunu ifade etmektedir (Aksan, 1999: 19).

Aycan'a (2012) ve Lam, Tjaden ve Wilding (2012) adlı araştırmacılara göre, konuşma sırasında seslerin gerekli sürede çıkarılması, dil, dudak, çene gibi konuşma organlarının gerektiği gibi hareketi, sesin şiddetinin içerikle orantılı olarak bir miktar artırılması ya da azaltılması anlaşılırlığı artırmaktadır. Ayrıca tane tane konuşma ve sesi belli bir oranda yoğunlaştırma ile anlaşılırlık arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (akt: Şenyiğit ve Okur, 2019: 521).

Türkçenin telaffuzunda etkili olan bu ögelerin telaffuzun öğretilmesinde nasıl uygulanabileceği konusu dil öğretiminde güçlük oluşturmaktadır. Bu noktada Başkan, yabancı dilin ses düzenini öğretmeye gelince, bu yolda yapılacak tek şeyin, Türkçenin ses düzeni ile yabancı dilinkini karşılaştıran bir yöntemi uygulamak olduğunu belirtmektedir. Her iki düzende, ortak sesler ve özellikler ile birbirlerine iyice aykırı olanlar belirtildikten sonra öğrenicinin hangi yabancı sesleri, kendi dilindeki sesler gibi söyleyeceği bildirilerek, aykırı olanların da, Türkçedeki seslerden ne gibi noktalarda ayrıldıkları gösterildikten sonra, konuşma organlarının, nasıl kullanılarak bu sesleri çıkarabilecekleri, çeşitli resimlerle, çizimlerle ve sesleme örnekleriyle gösterilebileceğini açıklamaktadır (Başkan, 2006: 96). Hedefe yönelik telaffuz öğretiminde iki dilin ses bilgisel düzendeki farklılığına vurgu yapmanın önemine bir başka araştırmada daha yer verilmiştir. Schatz'a (2006) göre, amaca yönelik telaffuz alıştırmaları için her şeyden önce ana dil ile öğrenilen yabancı dil arasında cümle melodisi, cümle vurgusu, sesler, ses kombinasyonları alanlarında fonetik farklılıkların neler olduğunun açığa kavuşturulması gerekmektedir (akt: Demir, 2013: 123-124).

Problem

Alanyazında konuşma becerisi ve alt ögesi olan telaffuzla ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında bu çalışmaların daha çok öğrenicilerin yaşadığı telaffuz sorunlardan hareketle ele alındığı saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında telaffuz konusunun araştırılmasında ise en çok telaffuz etkinliğinin bulunduğu A1 seviyesi kitaplarının veri kaynağı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bu nedenle buradan hareketle şu soruları sormak gerekir:

1.Telaffuz öğretimi, temel seviye için yazılan kendi kendine dil öğrenme kitaplarında öğrenicinin yaşayabileceği telaffuz sorunlarından hareketle mi ele alınmıştır?

2.Bu kitaplarda, ders kitaplarından farklı olarak telaffuz öğretiminin uygulanışı karakteristik özellikler taşımakta mıdır?

3.Telaffuzla ilgili etkinlikler, alıştırmalar, temel seviye için yazılan kendi kendine dil öğrenme kitaplarında temel seviye düzeyinde verilmekte midir?

Önem

İncelenen kitapların çoğunluğu internetin ortaya çıkışından, 1989 yılından önce oluşturulmuştur. Dolayısıyla dil eğitiminde internetin kullanılmaya başlamasından önce yazılan bu kitaplar, dil eğitiminde ana kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Dil öğrenmek isteyenlerin kısıtlı da olsa ulaşabildikleri tek kaynak olma özelliği taşıması bakımından önemlidir.

Ayrıca kendi kendine dil öğrenme kitaplarında konuşma becerisi öğrenenin karşısındaki muhatap yokluğu göz önüne alındığında ve konuşma becerisinin ediniminde telaffuz ögesi önemli bir nokta oluşturduğu için titizlikle üzerinde durulması gereken hususlardandır.

Telaffuz öğretiminin kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında nasıl ele alındığını, telaffuz öğretiminin bu tür kitaplarda ele alınışını irdeleyen bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu çalışma; telaffuz öğretiminin bu tür kitaplarda nasıl incelendiğini araştırması ve buradan yola çıkarak hangi etkinlik ve araştırmaların uygulanabileceği açısından önemlidir.

Amaç

Örnekleme alınan 20. yüzyılda farklı hedef kitlelerine yönelik Türk ve yabancı yazarlar tarafından Türkçe-İngilizce olarak yazılmış 10 kitapta telaffuza yönelik yöntem ve uygulamaları tespit etmektir. Bu kitaplardaki telaffuz öğretiminin nasıl ele alındığını inceleyip, buna alternatif olarak nelerin yapılabileceğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda, Türkçenin telaffuzunu etkileyen ögeler, incelenen kitaplarda yer alma biçimi açısından irdelenerek telaffuz öğretimini etkileyen hangi alt ögelere nasıl yer verildiği, kitapların hedef kitlesinin, yazılış amacının ve yönteminin telaffuz öğretiminde etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada, yöntem olarak betimsel tarama kullanılarak, literatür taraması ve doküman incelemesi yaklaşımıyla veriler analiz edilmiştir.

Literatür taramasını Gash belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine ve sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Köroğlu, 2015: 61). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188).

Verilerin toplanması ve analizi

Betimsel analiz için kavramsal çerçeve "Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögeler, telaffuz öğretiminde etkili olan ögeler" olarak belirlenmiştir. Bu nedenle Türk ya da yabancı yazarlar tarafından Türkçe-İngilizce iki dilli olarak başlangıç seviyesindeki öğreniciler için farklı hedef kitle ve amaçlarına yönelik olarak 20. yüzyılda İngilizce-Türkçe olarak iki dilli yazılmış kendi kendine dil öğrenme kitapları seçilmiştir.

İncelenen kitaplar aşağıda sıralanmıştır.

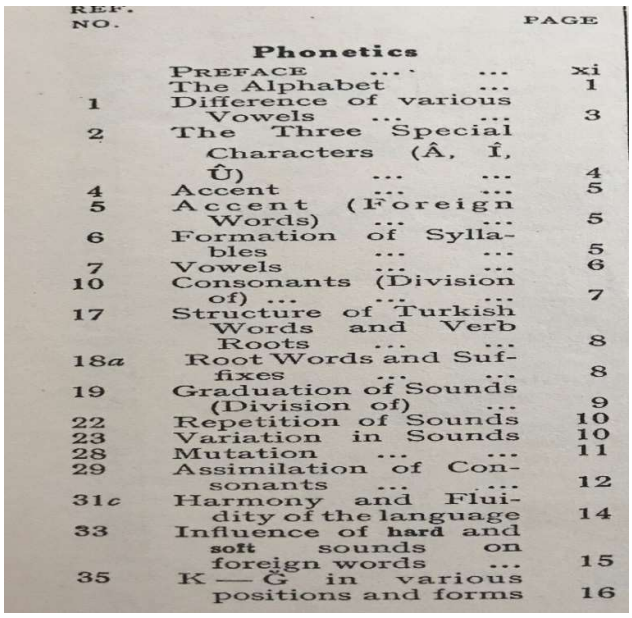
- Attaoullah, F. (1942). Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation. Londra: E. Marlborough & Co.ltd.
- War Department (1943). Turkish: A guide to the spoken language. Washington.
- Editions Berlitz S.A. (1975). Turkish for travellers. Belgium.
- Mandil, D. (1977). Turkish Made Easy. İstanbul: Öğretim Yayınevi.
- Mughul, Y.M. (1979). Modern Turkish For Beginners. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Hengirmen, M. (1988). Turkish for Travellers. Ankara: Engin Yayınevi
- Rona, B. (1989). Get By In Turkish. England: Belmont Press
- Teymur N. (1989) Quıck &Easy Turkish. Great Britain: Headway.
- Rona, B. (1989). Turkish in Three Months. Great Britain: Hugo's Language Books.
- Çağa, T. ve G. (1990). Turkish in a Week. Great Britain: Headway.

Çalışmanın ikinci aşamasında örneklem olarak alınan kitaplar, telaffuz öğretimiyle ilgili bir yönerge ya da uygulama içerip içermediği, kullanılan yöntem ve teknik çerçevesinde yazılı açıklama ve görsel ögelerden faydalanıp faydalanmadığı noktasında nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay ve olgulara dair bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Tanrıöğen, 2009: 239). Bu çalışmada ilgili dokümanlar tetkik edilmiş, elde edilen çeşitli veriler incelenerek amaçlar doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Seçilmiş kitapların içeriği, telaffuzla ilintili olduğu düşünülen hedef kitle, yazılış amacı, dil öğretim yöntem ve teknikleri ve telaffuz öğretiminin genel olarak nasıl yapılması gerektiği ve Türkçenin telaffuzuna etki eden ögeler göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

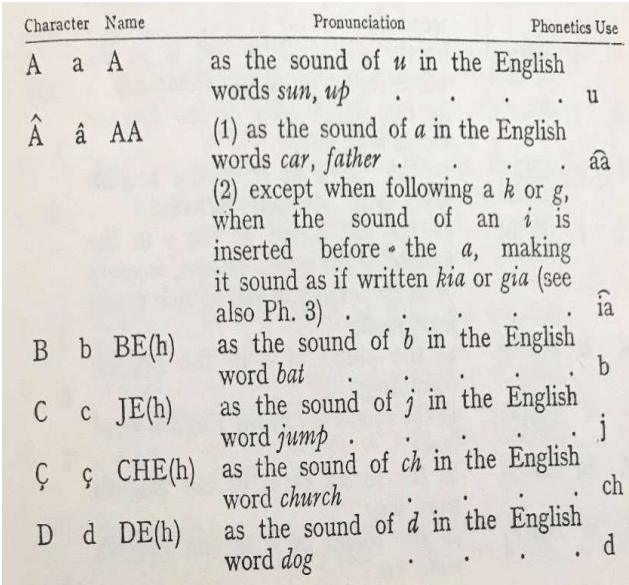
Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation adlı eser, dil öğretim metotlarından doğal yöntem kullanılarak İngilizce konuşan öğrenicilere Türkçe öğretmek amacıyla 1942 yılında yazılmıştır. Eserde telaffuz rehberine kaynaklık eden fonetik bölümün ayrıntılı olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Bölümde, alfabe, çeşitli ünlülerin farkı üç özel karakter (â, î, û), vurgu, yabancı sözcüklerde vurgu, hecelerin oluşumu, ünlüler, ünsüzler, Türkçe sözcüklerin yapısı ve fiil kökleri, kök sözcükler ve son ekler, seslerin sınıflandırılması, seslerin tekrarı, seslerdeki değişim, dilin uyum ve akıcılığı, ses benzeşmesi, sert ve yumuşak seslerin yabancı kelimeler üzerindeki etkisi, k ve ğ seslerinin durumu ayrıntılı olarak Şekil 1'de görüldüğü gibi yer almaktadır.



REF. NO.		PAGE
	Phonetics	
	PREFACE	xi
	The Alphabet ...	1
1	Difference of various Vowels	3
2	The Three Special Characters (Â, Î, Û)	4
4	Accent	5
5	Accent (Foreign Words)	5
6	Formation of Syllables	5
7	Vowels	6
10	Consonants (Division of)	7
17	Structure of Turkish Words and Verb Roots	8
18*a*	Root Words and Suffixes	8
19	Graduation of Sounds (Division of) ...	9
22	Repetition of Sounds	10
23	Variation in Sounds	10
28	Mutation	11
29	Assimilation of Consonants	12
31*c*	Harmony and Fluidity of the language	14
33	Influence of hard and soft sounds on foreign words ...	15
35	K — G in various positions and forms	16

Şekil 1: Kitabın fonetik bölümünün içeriğini gösteren görsel (Attaoullah, 1942: vii)

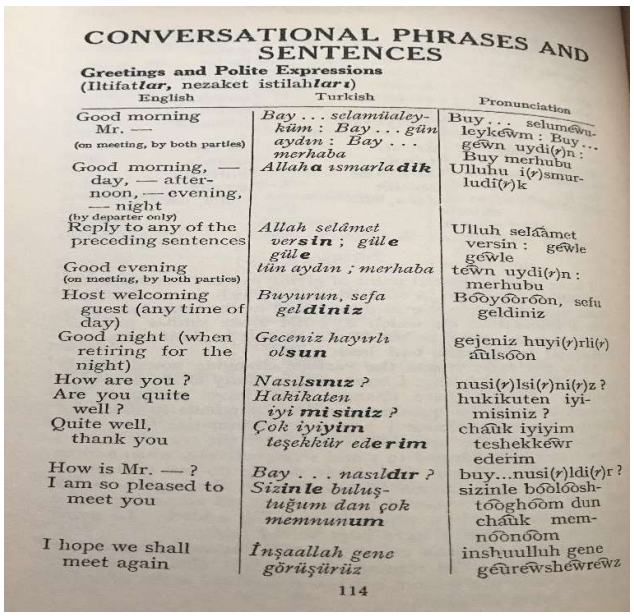
Çalışmada incelenen diğer kitaplara nazaran, ünlü ve ünsüzler hakkında detaylı bilgi verildiği, harflerin büyük ve küçük harf olarak yazımı, seslerin sadece İngilizceden hareketle değil Almanca ve Fransızcadan hareketle nasıl telaffuz edileceği ve fonetik kullanımı da Şekil 2'deki gibidir.



Character		Name	Pronunciation	Phonetics Use
A	a	A	as the sound of *u* in the English words *sun, up*	u
Â	â	AA	(1) as the sound of *a* in the English words *car, father*	âa
			(2) except when following a *k* or *g*, when the sound of an *i* is inserted before the *a*, making it sound as if written *kia* or *gia* (see also Ph. 3)	ia
B	b	BE(h)	as the sound of *b* in the English word *bat*	b
C	c	JE(h)	as the sound of *j* in the English word *jump*	j
Ç	ç	CHE(h)	as the sound of *ch* in the English word *church*	ch
D	d	DE(h)	as the sound of *d* in the English word *dog*	d

Şekil 2: Seslerin yazılışı, okunuşu, telaffuzu ve fonetik kullanımını gösteren görsel (Attaoullah, 1942: 1)

Kitapta kullanılan yöntem, doğal yöntem olduğu için sözlü dilin günlük kullanımındaki sözcükleri seçilerek İngilizce karşılıklarıyla birlikte telaffuzları sıralanmıştır. Ayrıca konuşma cümleleri ve kalıp ifadeler de Şekil 3'te görüldüğü gibi telaffuzlarıyla birlikte verilmiştir.



CONVERSATIONAL PHRASES AND SENTENCES

Greetings and Polite Expressions
(Iltifat*lar,* nezaket istilah*ları*)

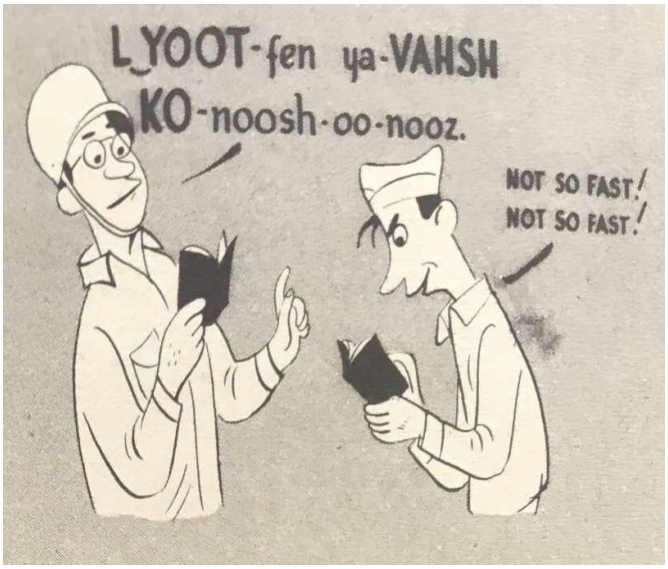
English	Turkish	Pronunciation
Good morning Mr. —— (on meeting, by both parties)	*Bay . . . selamüaleyküm : Bay . . . günaydın : Bay . . . merhaba*	Buy . . . selumẽwuleykẽwm : Buy . . . gẽwn uydi(r)n : Buy merhubu
Good morning, —— day, —— afternoon, —— evening, —— night (by departer only)	*Allah**a** ısmarla**dık***	Ulluhu i(r)smurludi(r)k
Reply to any of the preceding sentences	*Allah selâmet ver**sin** ; gül**e** gül**e***	Ulluh selââmet versin : gẽwle gẽwle
Good evening (on meeting, by both parties)	*lün aydın ; merhaba*	tẽwn uydi(r)n : merhubu
Host welcoming guest (any time of day)	*Buyurun, sefa gel**diniz***	Bôôyôôrôôn, sefu geldiniz
Good night (when retiring for the night)	*Geceniz hayırlı ol**sun***	gejeniz huyi(r)rli(r) aûlsôôn
How are you ?	*Nasıl**sınız** ?*	nusi(r)lsi(r)ni(r)z ?
Are you quite well ?	*Hakikaten iyi **mi**siniz ?*	hukikuten iyimisiniz ?
Quite well, thank you	*Çok iyi**yim** teşekkür ed**erim***	chaûk iyiyim teshekkẽwr ederim
How is Mr. —— ?	*Bay . . . nasıl**dır** ?*	buy...nusi(r)ldi(r)r ?
I am so pleased to meet you	*Siz**in**le buluştuğum dan çok memnun**um***	sizinle bôôlôôshtôôghôôm dun chaûk memnôônôôm
I hope we shall meet again	*İnşaallah gene görüşürüz*	inshuulluh gene gẽürẽwshẽwrẽwz

114

Şekil 3: Konuşma cümleleri ve kalıp ifadeleri gösteren görsel (Attaoullah, 1942: 114)

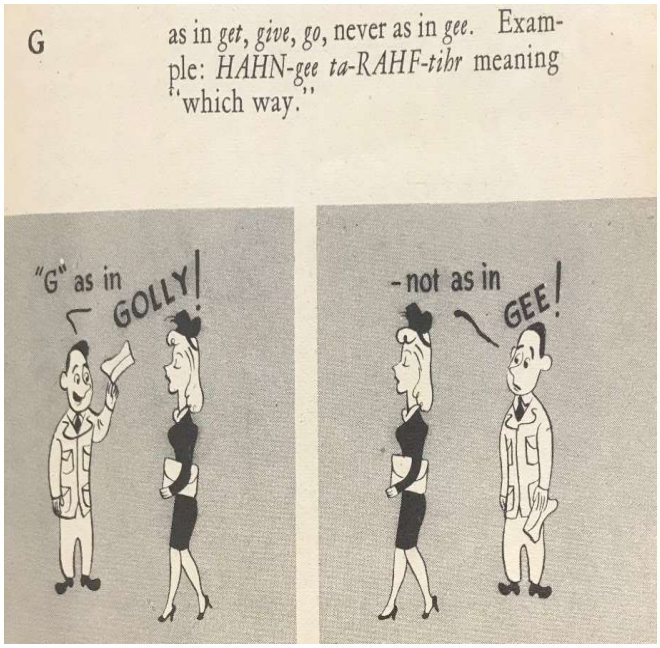
Kitabın içeriğinde kelime ve cümleler telaffuzlarıyla birlikte verildiğinden kitabın sonunda tekrar bir sözlük yer almamaktadır. Bu eserde, telaffuz öğretiminde görsel ögelerden yararlanılmadığı gibi telaffuz alıştırmalarına da yer verilmemiştir.

Turkish: A guide to the spoken language adlı eser, Amerikan askerlerine başlangıç seviyesinde Türkçe öğretmek, dilde basit konuşmalar yapılmasını sağlamak amacıyla 1943 yılında yazılmıştır **(**Ermağan, 2021a: 43-47). Bu eserde işitsel-dilsel yöntem kullanılmıştır. Bu kitapta telaffuz hakkındaki bilgiler "Telaffuz Hakkında İpuçları" şeklinde giriş kısmında paylaşılmıştır. Bu kısımda, tüm kelime ve ifadelerin İngilizce gibi okunan bir yazımla yazıldığı ve her harf veya harf kombinasyonunun, genellikle İngilizcede temsil ettiği ses için kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, *oo*'nun her zaman *too, boot, tooth, roost* kelimelerinde olduğu gibi telaffuz edilerek başka bir şekilde telaffuz edilmediği belirtilmektedir. Kitapta, öğreniciye bu kelimeleri söyledikten sonra ünlülerini kendi kendine telaffuz etmeleri tavsiye edilmektedir. Telaffuz sütununda *oo*'yu her gördüklerinde kullanmaları gereken sesin bu olduğunu, *blood* ve *door* kelimelerinde yer alan *oo* sesini kullandıklarında yanlış anlaşılabileceklerini belirtmektedir. Kitapta ayrıca hece vurgusuna da değinilmiş olup, diğerlerinden daha sesli okunan hecelerin kitapta büyük harfle yazıldığı, kavisli çizgilerin ise ara vermeden birlikte telaffuz edilen sesleri göstermek için kullanıldığı ifade edilmektedir. Aşağıdaki görsel bu durumu örneklendirmektedir.



Şekil 4: Vurgulu söylenmesi gereken heceleri gösteren görsel (War Department, 1943: 14)

Bir başka görselde ise g sesinin telaffuzuna dikkat çekilmektedir.



Şekil 5: G sesinin telaffuzuna dikkat çeken bir görsel (War Department, 1943: 11)

İncelenen bu eserde, Türkçenin seslerine, hece vurgusuna hem yazılı açıklamalarla hem de görsellerle dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Kitapta telaffuz alıştırmalarına kitabın yöntemi olan işitsel-dilsel yönteme uygun olarak yer verilmektedir. Kelime alıştırmalarında seçenekler İngilizce telaffuz göz önünde bulundurularak verilmiş ve öğreniciye cevapları da verilerek kendi kendilerini test etmeleri istenmektedir. Ayrıca kitapta yine

kitabın yöntemine uygun olarak öğreniciden her kelimeyi duyduktan hemen sonra yüksek sesle tekrar edip Türkçe konuşanın yaptığı gibi söylemelerini ve telaffuzu olabildiğince yakından taklit etmelerini hatta alışılmadık bir aksanı olan birini taklit etmeleri de tavsiye edilmektedir. Telaffuzun her detayını, ritmi ve tonlamayı bile almaya çalışmalarını öğütleyen kitap, öğreniciye kitaptaki kelimeleri takip etmelerini ancak bunların yalnızca bir hatırlatma olarak kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Kitap bunların dışında öğrenicilere yazılı olarak gördüklerinden farklı bir şey duymaları durumunda duyduklarına göre hareket etmeleri gerektiğini, bir dilin sesinin yalnızca yazılı sözcükten alınamayacağını, kulakların gözlerden daha fazla kullanılması gerektiğini belirtir. Kitap ses kayıtlarıyla birlikte düzenlendiği için, öğrenicide kayıtların olmaması ve kelimelerin bir Türkçe konuşana okutulmadığı durumda telaffuzla ilgili ipuçlarına güvenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Kitapta, sözlük yerine alfabetik kelime listesi kelimelerin sesletimiyle birlikte verilmiştir.

Turkish For Travellers adlı kitap, gezginlere yönelik olarak Türkiye'yi ziyaret etmeleri sırasında seyahatlerinde yardımcı olmak ve Türkiye'deki hayata dair giriş niteliğinde bilgi sunmak maksadıyla 1975 yılında kaleme alınmıştır. Kitapta, telaffuza giriş bölümü yer almaktadır. Kitap, bu bölümle transkripsiyona aşina olunmasını ve dolayısıyla Türkçenin seslerine alışılmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

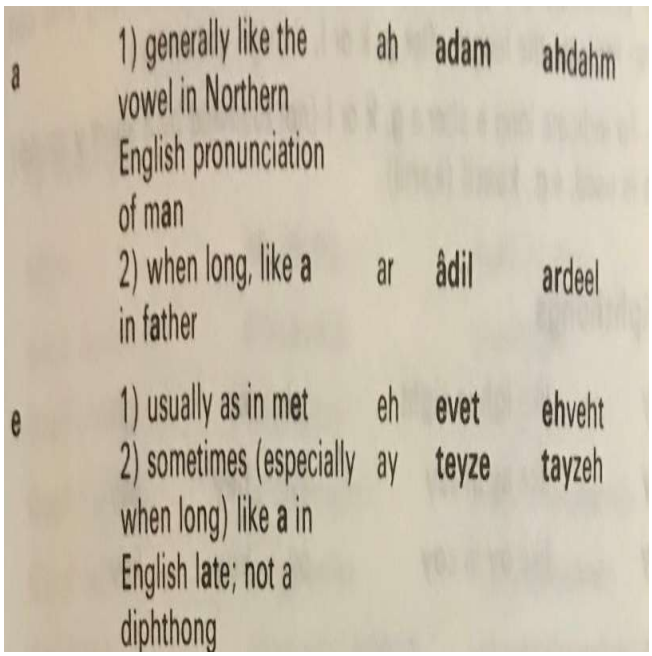
İletişimsel yaklaşıma göre yazılan kitapta, günlük yaşama göre seçilen ünite başlıkları altında kelime ve cümlelerin telaffuzu İngilizce söylenişe göre yapılmıştır. Türkçenin seslerinin çok ayrıntıya girilmeden genel hatlarıyla açıklandığı kısımda öğreniciye Türkçe seslerin telaffuzlarını ve ayrıca transkripsiyonlarda kullanılan sembolleri bulacakları belirtilip öğrenicileri, Türkçede, İngilizcede olmayan bazı özel işaretli harflerin olduğu konusunda uyarmaktadır.

Taklit edilen telaffuzun, belirtilen özel kurallar dışında, İngilizceymiş gibi okunması gerektiğini herhangi iki dilin seslerinin hiçbir zaman tam olarak aynı olmadığını vurgulayarak tavsiye etmektedir. Eserde, verilen işaretlerin dikkatli bir şekilde takip edilmesi durumunda transkripsiyonları, öğrenicinin kendi kendine anlayacak şekilde okumakta zorluk çekmeyeceği belirtilmektedir.

Kitapta ünlüler, ünsüzler, uzun ünlüler, ikiz ünlüler, çift ünsüzler, gırtlak ünsüzü ve vurgu başlıkları ayrıca ekler ve ünlü uyumu hakkında bilgi veren bölümler bulunmaktadır. Bu başlıklardan önce, kalın harflerle gösterilen harflerin diğerlerinden daha fazla vurgu (yüksek sesle) ile okunması gerektiği vurgusu yapılmaktadır.

Belirlenen konu başlıklarıyla ilintili olarak verilen kelime ve cümlelerin telaffuzu, kitabın içerisinde İngilizce telaffuzlarıyla birlikte verilmiştir. Görsel ögelerden telaffuz öğretiminde yararlanılmadığı gibi kitabın arkasında bir sözlük bulunmamaktadır. Ayrıca kitapta telaffuz alıştırmaları da bulunmamaktadır.

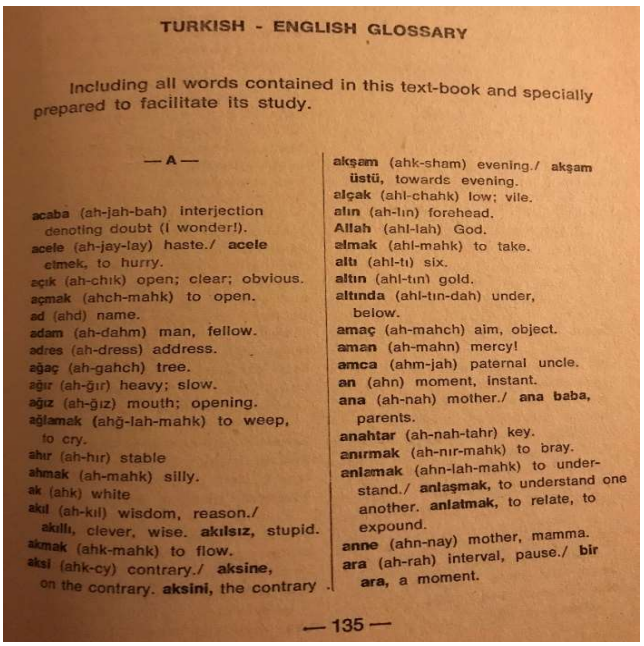
Bu kitapta diğer kitaplardan farklı olan özellik, seslerin genel İngilizcede nasıl telaffuz edildiğiyle ilgili verilen karşılaştırmalı telaffuzun dışında, bir sesin kuzey İngilizce aksanıyla karşılaştırmalı verildiğini gösteren bir açıklamaya da yer vermesidir.



a	1) generally like the vowel in Northern English pronunciation of man	ah	adam	ahdahm
	2) when long, like a in father	ar	âdil	ardeel
e	1) usually as in met	eh	evet	ehveht
	2) sometimes (especially when long) like a in English late; not a diphthong	ay	teyze	tayzeh

Şekil 6: A ünlüsünün Kuzey İngilizcesinde telaffuzunu örnekleyen görsel (Editions Berlitz S.A. 1975: 9)

Turkish Made Easy adlı yapıt, 1977 yılında yazılmış olup İngilizce konuşanlara ve İngilizce konuşan turistlere yönelik olarak Türkçeye atılan ilk adımları basit ve ilgi çekici bir şekilde sunmayı amaçlar. Aynı zamanda İngilizce konuşan turistler için çekicidir. Turistlerin, duyduklarını, okuduklarını anlamalarını ve günlük işlerinde kendilerini ifade etmelerini sağlayarak kaldıkları sürenin tadını daha çok çıkarmalarını amaçlamaktadır. *Turkish Made Easy* adlı eserde dilbilgisi-çeviri yöntemi ağırlıklı bir yöntem olarak seçilip Türkçe kelime ve cümlelerin İngilizce karşılıkları verilmiştir. Buna karşın, dilbilgisi-çeviri yönteminin önem vermediği konuşma becerisi dolayısıyla telaffuz öğretimini destekleyecek şekilde kelime ve cümlelerin İngilizceden hareketle sesletimine de yer verilmiştir. Telaffuz etkinliklerine yer vermeyip, dilbilgisine yönelik etkinlikler cevap anahtarıyla birlikte verilmiştir. Giriş bölümünde Türkçe alfabe hakkında bilgi verilirken seslerin çıkarılışı hakkında İngilizcedeki kelimelerde yer alan seslerin söylenişinden yola çıkarak açıklama yapılmıştır. Kitap sonunda, Türkçe kelimeler madde başı yapılarak kelimelerin telaffuzuna da yer verilmiştir ancak telaffuz öğretiminde görsel ögelerden yararlanılmamıştır.



TURKISH - ENGLISH GLOSSARY

Including all words contained in this text-book and specially prepared to facilitate its study.

— A —

acaba (ah-jah-bah) interjection denoting doubt (I wonder!).
acele (ah-jay-lay) haste./ **acele etmek**, to hurry.
açık (ah-chık) open; clear; obvious.
açmak (ahch-mahk) to open.
ad (ahd) name.
adam (ah-dahm) man, fellow.
adres (ah-dress) address.
ağaç (ah-gahch) tree.
ağır (ah-ğır) heavy; slow.
ağız (ah-ğız) mouth; opening.
ağlamak (ahğ-lah-mahk) to weep, to cry.
ahır (ah-hır) stable
ahmak (ah-mahk) silly.
ak (ahk) white
akıl (ah-kıl) wisdom, reason./ **akıllı**, clever, wise. **akılsız**, stupid.
akmak (ahk-mahk) to flow.
aksi (ahk-cy) contrary./ **aksine**, on the contrary. **aksini**, the contrary
akşam (ahk-sham) evening./ **akşam üstü**, towards evening.
alçak (ahl-chahk) low; vile.
alın (ah-lın) forehead.
Allah (ahl-lah) God.
almak (ahl-mahk) to take.
altı (ahl-tı) six.
altın (ahl-tın) gold.
altında (ahl-tın-dah) under, below.
amaç (ah-mahch) aim, object.
aman (ah-mahn) mercy!
amca (ahm-jah) paternal uncle.
an (ahn) moment, instant.
ana (ah-nah) mother./ **ana baba**, parents.
anahtar (ah-nah-tahr) key.
anırmak (ah-nır-mahk) to bray.
anlamak (ahn-lah-mahk) to understand./ **anlaşmak**, to understand one another. **anlatmak**, to relate, to expound.
anne (ahn-nay) mother, mamma.
ara (ah-rah) interval, pause./ **bir ara**, a moment.

— 135 —

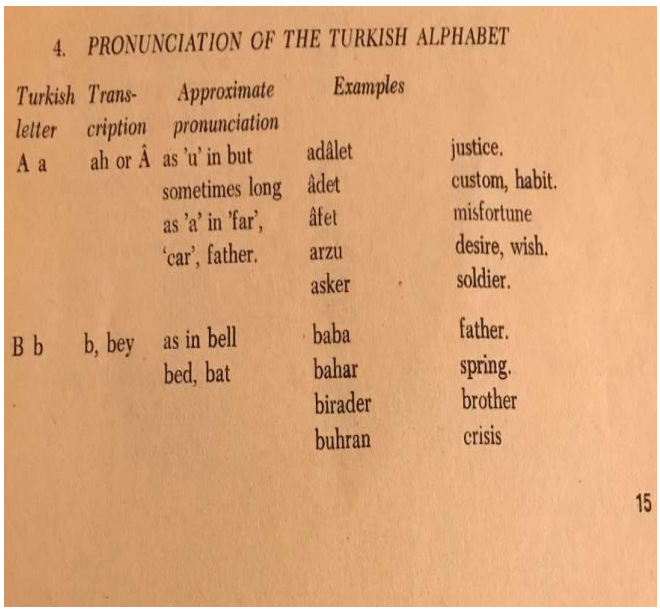
Şekil 7: Kitapta yer alan Türkçe-İngilizce sözlük (Mandil, 1977: 135)

Modern Turkish For Beginners adlı eser, 1979 yılında İngilizce konuşanlara yönelik (Pakistanlı ve diğer yabancı öğreniciler) yazılmış olup öğretmen yardımı olmadan dikkatli ve bir şekilde incelenerek öğrenicinin altı ay içinde Türk diline ilişkin geçerli bir bilgi edinmesini amaçlamaktadır. Bu eserde dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Eserde ünlü, ünsüzler ve bu ünlü ve ünsüzlerin İngilizce kelimelerden yola çıkılarak nasıl sesletileceği hakkında yazılı açıklama yapılırken nasıl sesletileceği gösterilmemiştir. Ünlü ve ünsüz uyumu hakkında bilgi verilerek örneklendirilmiştir.

Kitapta görsel ögelerden ve sözlükten yararlanılmadığı gibi, diğer kitaplardan farklı olarak kelime ve cümlelerin nasıl sesletileceği gösterilmemiştir. Bunda da kitapta dilbilgisi-çeviri yönteminin etkili olduğu düşünülebilir.

Kitabın giriş kısmında, Latin harfli Yeni Türk Alfabesinin 3 Kasım 1928'de kabul edildiğine değinilip, İngilizcenin üç harfi olan Q, W ve X'in dâhil edilmeyip ç, ğ, ı, ö, ş ve ü olmak üzere altı yeni harfin eklendiği ifade edilmektedir. Modern Türk alfabesinin sekizi ünlü ve yirmi birinin ünsüz olup 29 harften oluştuğunu, Türkçe yazımın fonetik olduğunu yani her harfin tek bir sese karşılık geldiğini belirtmektedir. Türkçede tek sesi oluşturan iki harf ve diftong olmadığını, iki sesli harf bir araya geldiğinde, her birinin kendi sesini koruduğunu ifade etmektedir. Türkçede her kelimenin yazıldığı gibi okunduğunu, tek istisnanın, ğ olarak yazılan ve takip ettiği ünlünün sesini uzatmaya yarayan "yumuşak" "g" olduğunu açıklamaktadır. Kitapta telaffuz öğretiminde görsel ögelerden de yararlanılmamıştır. Ayrıca telaffuz alıştırmaları bulunmayıp, İngilizceden Türkçeye, Türkçeden İngilizceye çeviri alıştırmaları, boşluk doldurma alıştırmaları olmak üzere dilbilgisi-çeviri yöntemine uygun alıştırmalar seçilmiştir.



4. PRONUNCIATION OF THE TURKISH ALPHABET

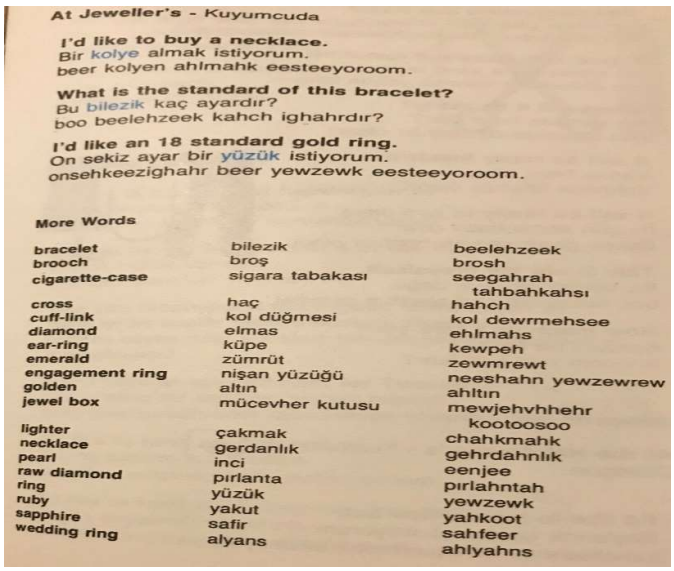
Turkish letter	Trans-cription	Approximate pronunciation	Examples	
A a	ah or Â	as 'u' in but sometimes long as 'a' in 'far', 'car', father.	adâlet	justice.
			âdet	custom, habit.
			âfet	misfortune
			arzu	desire, wish.
			asker	soldier.
B b	b, bey	as in bell bed, bat	baba	father.
			bahar	spring.
			birader	brother
			buhran	crisis

15

Şekil 8: Türkçe kelimelerin seslendirilişini göstermeyen görsel (Mughul, 1979: 15)

Turkish for Travellers adlı eser 1988 yılında yayımlanmıştır. Tatilini Türkiye'de geçirmek isteyen fakat Türkçe bilmeyenlere yönelik Türkiye'de kaldıkları süre boyunca iletişim sorunlarını çözmeyi amaçlamaktadır. Bu eser, iletişimsel yaklaşıma göre yazılmıştır.

Kitapta telaffuz rehberi bulunmakla birlikte, burada öğrenicinin Türkçe kelimelerin telaffuzlarının transkripsiyonlarını bulabileceğini ve transkripsiyonların İngilizceymiş gibi okunması gerektiğini belirtmekte birlikte Türkçe ve İngilizce seslerin tam olarak aynı olmadığını ancak kelimelerin yaklaşık telaffuzunun anlaşılır olacağını ifade etmektedir. Kitapta ünsüzler, ünlüler ve diftonglar hakkında bilgi verilmektedir. Kitap içerisinde telaffuz öğretimini destekleyen görseller ve kitap sonunda sözlük bulunmamaktadır. Buna karşılık kelime, kalıp ifade ve cümlelerin telaffuzunu kitabın tamamında gösteren örnekler bulunmaktadır. Ayrıca bu kitapta alıştırma bulunmamaktadır.



At Jeweller's - Kuyumcuda

I'd like to buy a necklace.
Bir kolye almak istiyorum.
beer kolyen ahlmahk eesteeyoroom.

What is the standard of this bracelet?
Bu bilezik kaç ayardır?
boo beelehzeek kahch ighahrdır?

I'd like an 18 standard gold ring.
On sekiz ayar bir yüzük istiyorum.
onsehkeezighahr beer yewzewk eesteeyoroom.

More Words

bracelet	bilezik	beelehzeek
brooch	broş	brosh
cigarette-case	sigara tabakası	seegahrah tahbahkahsı
cross	haç	hahch
cuff-link	kol düğmesi	kol dewrmehsee
diamond	elmas	ehlmahs
ear-ring	küpe	kewpeh
emerald	zümrüt	zewmrewt
engagement ring	nişan yüzüğü	neeshahn yewzewrew
golden	altın	ahltın
jewel box	mücevher kutusu	mewjehvhhehr kootoosoo
lighter	çakmak	chahkmahk
necklace	gerdanlık	gehrdahnlık
pearl	inci	eenjee
raw diamond	pırlanta	pırlahntah
ring	yüzük	yewzewk
ruby	yakut	yahkoot
sapphire	safir	sahfeer
wedding ring	alyans	ahlyahns

Şekil 9: Kelime, cümle ve kalıp ifadelerin telaffuzunun transkripsiyonunu gösteren görsel (Hengirmen, 1988: 93)

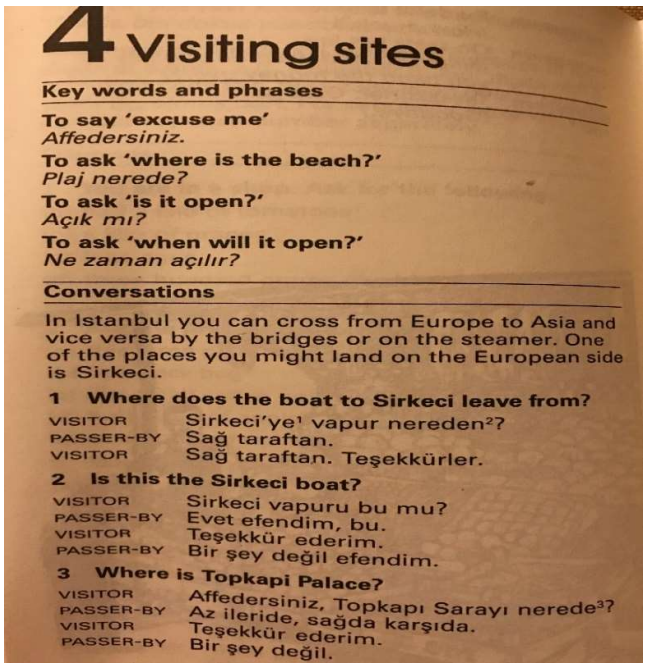
Get By In Turkish, gezginler ve iş adamlarına yönelik olarak Türkiye'ye yapılacak bir gezide dile bir giriş niteliğinde dil kitabı olma amacını taşıyarak tatilciler ve iş adamları için *1989* yılında ortaya çıkmıştır. *Get By In Turkish* adlı eser iletişimsel yaklaşıma göre yazılmıştır.

Kitapta Türkçe telaffuzun nasıl yapılması gerektiği ile önce çok kısa bir açıklama yapılmaktadır. Alfabenin 29 harften oluştuğu, 8'inin ünlü ve 21'inin ünsüz olduğu birçoğunun İngilizce eşdeğerlerine benzediği ifade edilmektedir. Kitapta Türkçenin ünlüleri, ünsüzleri İngilizce ile karşılaştırmalı olarak açıklanmakta ve ünlü uyumu hakkında bilgi verilmektedir.

Kitapta kelime, cümle ve kalıp ifadelerin seslendirilmesinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır.

Kitap, iletişimsel yaklaşımla yazıldığı için diyaloglara yer verilse de diyalogların nasıl sesletileceği ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Kitap içerisinde telaffuz öğretimine dair görsel ögelerden yararlanılmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen bu eser, iletişimsel yaklaşıma göre yazılmış olsa da, çeviri alıştırmalarının yanında iletişimsel yaklaşıma uygun olarak etkinlik temelli iletişimsel alıştırmalar yer alsa da cevap anahtarında İngilizce okunuşuyla cümle ve diyalogların telaffuzuna yer verilmemiştir.



4 Visiting sites

Key words and phrases

To say 'excuse me'
Affedersiniz.
To ask 'where is the beach?'
Plaj nerede?
To ask 'is it open?'
Açık mı?
To ask 'when will it open?'
Ne zaman açılır?

Conversations

In Istanbul you can cross from Europe to Asia and vice versa by the bridges or on the steamer. One of the places you might land on the European side is Sirkeci.

1 Where does the boat to Sirkeci leave from?
VISITOR Sirkeci'ye[1] vapur nereden[2]?
PASSER-BY Sağ taraftan.
VISITOR Sağ taraftan. Teşekkürler.

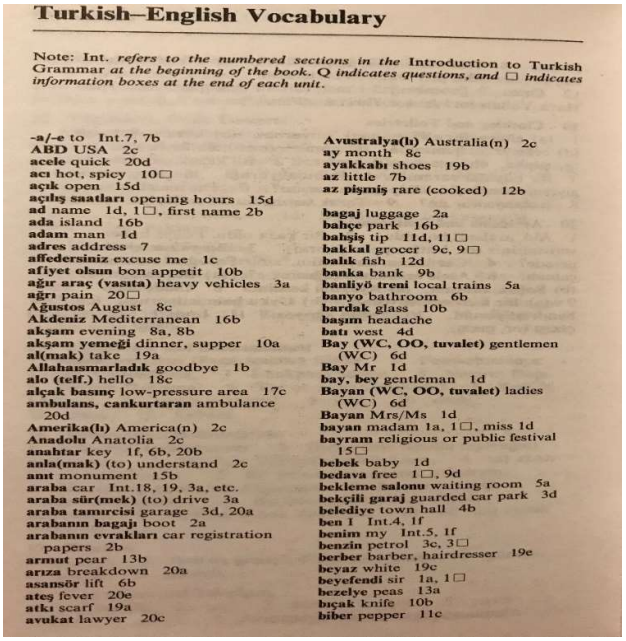
2 Is this the Sirkeci boat?
VISITOR Sirkeci vapuru bu mu?
PASSER-BY Evet efendim, bu.
VISITOR Teşekkür ederim.
PASSER-BY Bir şey değil efendim.

3 Where is Topkapi Palace?
VISITOR Affedersiniz, Topkapı Sarayı nerede[3]?
PASSER-BY Az ileride, sağda karşıda.
VISITOR Teşekkür ederim.
PASSER-BY Bir şey değil.

Şekil 10: Anahtar kelimeler, kalıp ifadeler ve diyalogda transkripsiyon olmayan görsel (Rona, 1989: 40)

Quick &Easy Turkish, Türkiye'yi ziyaret edenlerin ihtiyaç duyacağı türden basit Türkçeyi anlamalarına ve konuşmalarına yardımcı olmayı amaçlayarak 1989 yılında yazılmıştır. *Quick &Easy Turkish* adlı eser iletişimsel yaklaşıma göre yazılmıştır. Bu eserde Türkçe nasıl konuşulur başlığı altında, Türk dilinin temel özellikleri verilmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşu, özel işaretli harfler ve noktasız bir i'ye sahip oluşu (ç, ğ, ı, ö, ş, ü ve â, î, û), Türkçeye gramer ve müzikal özelliğini veren ünlü uyumu, vurgunun genel olarak ilk hecede ama sorularda son heceye kaydığı, ulama, ğ sesinin önceki sesli harfi uzatma fonksiyonuna sahip olması, Türk alfabesinde Q, X veya W harflerinin olmamasına rağmen Türkler tarafından tanınmasına ve bazen ödünç alınan yabancı kelimelerde kullanılması açıklanmaktadır.

Kitapta telaffuza etki eden Türkçenin özelliklerinden kısaca bahsedilse de kelime ve cümlelerin hem kitap içerisinde hem de Türkçe-İngilizce sözlükte nasıl sesletilebileceği gösterilmese de diğer kitaplardan farklı olarak hangi kelimenin hangi ünite ve alt başlığında yer aldığı sözlük kısmında gösterilmiştir. Ayrıca kitapta telaffuz öğretiminde görsel ögelerden de yararlanılmamıştır.



Turkish–English Vocabulary

Note: Int. *refers to the numbered sections in the* Introduction to Turkish Grammar *at the beginning of the book. Q indicates questions, and* □ *indicates information boxes at the end of each unit.*

-a/-e to Int.7, 7b
ABD USA 2c
acele quick 20d
acı hot, spicy 10□
açık open 15d
açılış saatları opening hours 15d
ad name 1d, 1□, first name 2b
ada island 16b
adam man 1d
adres address 7
affedersiniz excuse me 1c
afiyet olsun bon appetit 10b
ağır araç (vasıta) heavy vehicles 3a
ağrı pain 20□
Ağustos August 8c
Akdeniz Mediterranean 16b
akşam evening 8a, 8b
akşam yemeği dinner, supper 10a
al(mak) take 19a
Allahaısmarladık goodbye 1b
alo (telf.) hello 18c
alçak basınç low-pressure area 17c
ambulans, cankurtaran ambulance 20d
Amerika(lı) America(n) 2c
Anadolu Anatolia 2c
anahtar key 1f, 6b, 20b
anla(mak) (to) understand 2c
anıt monument 15b
araba car Int.18, 19, 3a, etc.
araba sür(mek) (to) drive 3a
araba tamircisi garage 3d, 20a
arabanın bagajı boot 2a
arabanın evrakları car registration papers 2b
armut pear 13b
arıza breakdown 20a
asansör lift 6b
ateş fever 20e
atkı scarf 19a
avukat lawyer 20c
Avustralya(lı) Australia(n) 2c
ay month 8c
ayakkabı shoes 19b
az little 7b
az pişmiş rare (cooked) 12b

bagaj luggage 2a
bahçe park 16b
bahşiş tip 11d, 11□
bakkal grocer 9c, 9□
balık fish 12d
banka bank 9b
banliyö treni local trains 5a
banyo bathroom 6b
bardak glass 10b
başım headache
batı west 4d
Bay (WC, OO, tuvalet) gentlemen (WC) 6d
Bay Mr 1d
bay, bey gentleman 1d
Bayan (WC, OO, tuvalet) ladies (WC) 6d
Bayan Mrs/Ms 1d
bayan madam 1a, 1□, miss 1d
bayram religious or public festival 15□
bebek baby 1d
bedava free 1□, 9d
bekleme salonu waiting room 5a
bekçili garaj guarded car park 3d
belediye town hall 4b
ben I Int.4, 1f
benim my Int.5, 1f
benzin petrol 3c, 3□
berber barber, hairdresser 19e
beyaz white 19c
beyefendi sir 1a, 1□
bezelye peas 13a
bıçak knife 10b
biber pepper 11c

Şekil 11: Türkçe-İngilizce Sözlük (Teymur, 1989, sayfa sayısı bulunmamaktadır.)

Kitapta iletişimsel yaklaşıma uygun olarak iletişimsel odaklı, gündelik hayatın iletişim alanlarına yönelik alıştırmalar yoğun olarak tercih edilse de bunların nasıl sesletileceğini gösteren bir cevap anahtarı hazırlanmamıştır.

Turkish in Three Months, gezginlere ve iş adamlarına yönelik 1989 yılında yazılmış olup Türkçeye basit bir giriş niteliğindedir ve öncelikle kendi başına veya bir öğretmenle haftada bir veya iki saat çalışanlara yöneliktir. *Turkish in Three Months* adlı eserde dilbilgisi -çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Bu kitapta da önce ünlülerin daha sonra ünsüzlerin nasıl telaffuz edilebileceği İngilizce örnekler verilerek açıklanmıştır. Daha sonra Türkçe ünlülerin uzun söylenmesi, ünlü düşmesi, ünlü uyumu, ünsüz değişmesi ve vurgu konuları açıklanmıştır. Kitap dilbilgisi-çeviri yöntemiyle yazıldığı için telaffuz alıştırmalarına yer verilmemiştir. Ayrıca kitapta giriş bölümünün dışında telaffuza ilişkin herhangi bir açıklama da bulunmamaktadır.

Kitapta dikkat çeken noktalardan biri ünlülerin telaffuzunun yer aldığı bölümde, başvurulan telaffuz kılavuzu olarak belirtilen İngilizce kelimeler, Güney İngiltere'nin Standart İngilizcesindeki gibidir.

2 Pronunciation of vowels

(The English words cited as a guide to pronunciation are as in the Standard English of Southern England.)

a	as the 'u' in 'bun': **bak** 'look', **adam** 'man', **at** 'horse'
e	as in 'test': **kes** 'cut', **ev** 'house', **et** 'meat'
i	as in 'sit': **bin** 'thousand', **iki** 'two', **it** 'push'
ı	roughly like the *-er* combination in some English words, eg. 'let*ter*', 'speak*er*': **kız** 'girl', **ısı** 'heat', **kıt** 'scarce'
ö	like the vowel in 'bird' or 'dirt' but short: **dört** 'four', **göz** 'eye'
o	as in 'pond': **on** 'ten', **oda** 'room', **ot** 'grass'
ü	as in the name of the German town 'Lübeck'; to produce this sound, the position of the jaw and the tongue is the same as for the articulation of the **i** sound, but the lips are rounded and pushed well forward: **ün** 'fame', **gül** 'rose', **büyük** 'big'
u	as in 'pull': **su** 'water', **bul** 'find'

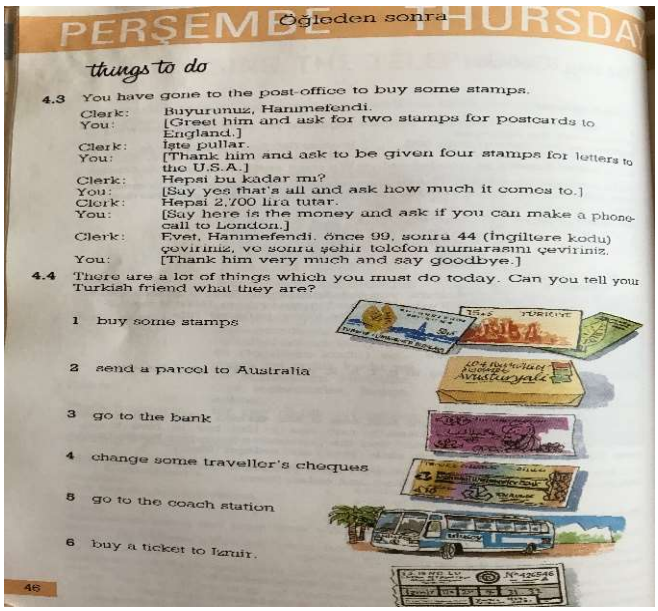
Şekil 12: Başvurulan kelimelerin Güney İngiltere'nin standart İngilizcesindeki gibi olduğunu açıklayan görsel (Rona, 1989: 7)

Ayrıca kitapta kitabın yöntemine uygun olarak çeviri alıştırmalarına yer verilmiş olup, telaffuz alıştırmalarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Turkish in a Week, 1990 yılında gezgin ve iş adamlarına yönelik hazırlanmış olup günlük dili gezginlere öğretme amacı taşımaktadır. *Turkish in a Week* adlı eser iletişimsel yaklaşıma göre yazılmıştır.

Kitapta telaffuz rehberi bulunmaktadır. Telaffuz kılavuzunda iki sesli harfin yan yana gelmesiyle elde edilen bir sesli harf olarak tanımlanan diftongun Türkçede bulunmadığı, her harfin kendi sesini koruduğu, vurgunun genellikle kelimenin son hecesinde olduğu bilgisi verilmiştir. Kalın ve ince ünlülere yer verilip, ünsüzlerin İngilizcedekiyle benzer olduğu sadece c, ç, ğ, j, ş ve v seslerinin istisna olduğu ifade edilmektedir.

Kitabın içerisinde kelime ve cümlelerin telaffuzunu gösteren bölümler bulunmamakla birlikte, görsel ögelere de yer verilmemiştir. Aşağıda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan alıştırmanın cevap anahtarında telaffuza yönelik herhangi bir bilgi yoktur.



PERŞEMBE Öğleden sonra THURSDAY

things to do

4.3 You have gone to the post-office to buy some stamps.

Clerk: Buyurunuz, Hanımefendi.
You: [Greet him and ask for two stamps for postcards to England.]
Clerk: İşte pullar.
You: [Thank him and ask to be given four stamps for letters to the U.S.A.]
Clerk: Hepsi bu kadar mı?
You: [Say yes that's all and ask how much it comes to.]
Clerk: Hepsi 2,700 lira tutar.
You: [Say here is the money and ask if you can make a phone-call to London.]
Clerk: Evet, Hanımefendi. önce 99, sonra 44 (İngiltere kodu) çeviriniz, ve sonra şehir telefon numarasını çeviriniz.
You: [Thank him very much and say goodbye.]

4.4 There are a lot of things which you must do today. Can you tell your Turkish friend what they are?

1 buy some stamps
2 send a parcel to Australia
3 go to the bank
4 change some traveller's cheques
5 go to the coach station
6 buy a ticket to İzmir.

46

Şekil 13: Konuşma becerisine yönelik olup cevap anahtarında sesletime yer vermeyen görsel (Çağa, T. ve G. 1990: 46)

Sonuç ve öneriler

Konuşma becerisinin önemli ögelerinden sayılan hedef dilin anlaşılır telaffuz kullanımının, mesajın, gönderici ve alıcı arasında sorunsuz iletimi açısından dil öğretiminde her zaman önemi vurgulanmaktadır. Buna karşın çeşitli nedenlerle bilimsel metotlarla öğretmen tarafından öğretimi ve öğrenici tarafından öğrenilmesi ihmal edilen, kullanılan sınıf içi ders kitaplarında ise ilk seviyeden başlamak üzere ilerleyen seviyelere kadar çeşitlendirilerek oluşturulması gereken telaffuz etkinlik ve alıştırmalarının daha çok ilk seviyede toplandığı, kazanımlarda silik bir görüntü oluşturduğu tespit edilmiştir.

Sınıf içi telaffuz öğretiminde öğretmen, öğrenici ve materyal açısından birçok sorun tespit edilen alanyazından hareketle, bu çalışma kapsamında kendi kendine dil öğretimine yönelik yazılan kitaplarda telaffuz öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği ele alınarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

İncelenen kitapların tümünde telaffuz rehberi bulunmaktadır. Genel olarak, hangi seslerin İngilizceden farklı olduğu, hangilerinin benzer ya da aynı sesletime sahip olduğu, nasıl sesletileceği noktasında karşılaştırmalı bir yol izlendiği tespit edilmiştir. Bu noktada ders kitaplarından ayrıldığı ve karakteristik bir özellik taşıdığı söylenebilir. Kitapların bazılarında sadece ünlüler ve ünsüzlerle ilgili bilgi verilerek yüzeysel bir tutum sergilenirken, bazılarında ayrıntılı işlenerek kitabın ilk bölümünde yer almıştır. Örneğin incelenen kitaplar arasında *Turkish: A guide to the spoken language* adlı eserde Türkçenin ünlü ve ünsüzleriyle doğrudan diğer kitaplarda olduğu gibi bilgi bulunmamaktadır. Kitapların tümünde sadece rehber bölümlerinde her iki dilin ses olarak farklılıkları üzerinden karşılaştırmalı olarak uyarılar yapılsa da, *Turkish: A guide to the spoken language* adlı eserde hem giriş bölümünde hem de kitabın içerisinde telaffuz öğretimine yönelik hem yazılı hem de görsel yolla uyarıların yapıldığı görülmektedir. Öğrenicinin yaşayabileceği olası telaffuz sorunlarından hareketle ele alınmıştır.

Tüm kitaplar, görsel ögelerin telaffuz öğretiminde kullanılması açısından değerlendirildiğinde görsel ögelerden yararlanılarak telaffuz öğretimine katkı sağlayan tek kitabın *Turkish: A guide to the spoken language* adlı kitap olduğu tespit edilmiştir.

Kitaplar, sözlük açısından değerlendirildiğinde, *Modern Turkish For Beginners* adlı kitapta sözlük bulunmadığı saptanmıştır. Diğer dokuz kitabın beşinde sözlük olsa da telaffuz kısmı yoktur. Dördünde ise sözlükle birlikte kelimelerin telaffuzu da verilmiştir.

Türkçenin telaffuzunda etkili olan ögelere yer verip vermeme açısından incelendiğinde, Türkçedeki vurgu sistemiyle ilgili *Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation*, *Quıck &Easy Turkish, Turkish in Three Months*, *Turkish For Travellers (Berlitz)* kitaplarında bilgi görülmektedir.

Türkçedeki hece sistemiyle ilgili *Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation*, *Turkish for Travellers (M. Hengirmen),Turkish in Three Months, Turkish: A guide to the spoken language* kitaplarında açıklama gözlenmektedir.

Türkçe kelimelerin yapısı ve eklerle ilgili *Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation, Quıck &Easy Turkish, Turkish for Travellers (M. Hengirmen , Turkish in Three Months, Turkish For Travellers (Berlitz)* kitaplarında bilgi bulunmaktadır.

İngilizcede olmayan seslerle ilgili, *Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation, Turkish in Three Months* kitaplarında açıklamalar tespit edilmektedir.

Ünsüz benzeşmesiyle ilgili, *Turkish Self-taught by Natural Method with English Phonetic Pronunciation, Turkish for Travellers (M. Hengirmen) Turkish in Three Months, Modern Turkish For Beginners* adlı kitaplarda bilgi olup diğerlerinde yoktur. Ünlü uyumuyla ilgili *Turkish: A guide to the spoken language* dışında bütün kitaplarda bilgi vardır.

Yöntem ve yaklaşımlara göre değerlendirildiğinde telaffuz öğretiminin en etkili olduğu kitap işitsel-dilsel yöntemle yazılan *Turkish: A guide to the spoken language* adlı kitaptır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı bir kitapta telaffuza yer verilmezken diğerinde yer verildiği, aynı şekilde iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu kitaplardan birinde telaffuzun yer aldığı diğerinde yer almadığı görülmektedir. Yöntem ve yaklaşımların uygulanışında da sorun bulunmakla birlikte bu durum ders kitaplarında tercih edilen yöntem ve yaklaşımlardan bağımsız olarak değerlendirilmesi gereken kendi kendine dil öğrenme kitaplarının özerk yapısı düşünülerek bazı çıkarma ve eklemelerin de yapılabileceğini göstermektedir.

Ayrıca kitaplarda verilen teorik bilginin alıştırma, etkinliklerle öğrenici de test edilmediği, kitaplarda telaffuz öğretiminin ölçme ve değerlendirme kısmının eksik bırakıldığı tespit edilmiştir.

Bu tür kitapların ders kitaplarından, öğreticinin yokluğu göz önünde bulundurularak farklı olduğu düşünüldüğünde şunlar önerilebilir.

Türkçeyi hiç bilmeyen öğreniciler oldukları düşünüldüğünde Türkçenin telaffuzuna giriş niteliğinde, kitabın giriş kısmında bir rehber bulunmalı ve bu rehberde Türkçenin telaffuzuna etki eden karakteristik özellikler sıralanmalıdır.

Bu tür kitaplar, ders kitaplarından farklı olarak iki dilli olarak yazılan kitaplar olduğu için Türkçenin telaffuzunda doğrudan etkili olan ögeler olan ünlü, ünsüzlere diğer dille karşılaştırmalı olarak yer verilmelidir. Karşılaştırmada, her iki dildeki benzer seslerin telaffuz farklılıkları varsa verilmeli, bir dilde olmayıp diğer dilde olan sesler ve nasıl telaffuz edildiği öğrenicinin ana dilinden hareketle gösterilmelidir.

Türkçenin karakteristik özelliklerinden olan ünlü, ünsüz uyumuyla ilgili bilgi verilerek, Türkçenin sesletiminde nasıl etkili olduğu örneklerle açıklanarak, dinle ve tekrar et, sesli okuma alıştırmalarında ses kayıtlarından takip edebilecekleri şekilde aktarılmalıdır.

Türkçedeki vurgu sistemi de görsellerden yola çıkılarak, vurgulu söylenecek hecenin seslerinin büyük yazılarak bir görsel içerisinde verilmesiyle bu duruma dikkat çekilebilir.

Bir diğer eksiklik ise telaffuz etkinlik ve alıştırmalarının yokluğudur. Bu etkinlik ve alıştırmalara yer verilmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenicinin kendisini ölçüp değerlendirilebileceği, ünite sonu değerlendirme testleri cevap anahtarıyla birlikte yer almalı ve öz değerlendirmeye de yer verilmelidir.

Sayılabilecek eksikliklerden biri de sözlük ya da kelime listesi verilse de kelimelerin nasıl sesletileceğinin gösterilmemesidir. Hedef kitlenin ana dili ya da bildiği dil temel alınarak tüm kelime ve ifadelerin o dildeki okunuşunu gösteren bir yazımla yazılması önerilmektedir.

Sadece kelimelerin değil, aynı zamanda kalıp ifade, cümle ve diyalogların da konuşma becerisi ağırlıklı kitaplarda telaffuz öğretilmesine yönelik telaffuzlarıyla yer alması etkili bir fayda üretecektir.

Bu açıdan telaffuzun ve uygulanışının kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında nasıl ve ne kadar yer alması gerektiğinin belirlenmesi, bu doğrultuda bir plan hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Kaynakça

Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*, *285* (31), 423-434.

Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü* (4.bs.). Ankara: Bilgi.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *5* (3), 728-749.

Aslan, E. (2015). Dil alanlarının öğretimi, dilbilgisi, sözcük, telaffuz, çeviri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Metodolojisi içinde (s. 94-108). Ankara: Anı.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.

Bodorik M. (2017). Teaching English pronunciation by non-native teachers as seen by Slovak teachers. *Journal Of Language and Cultural Education*, *5* (3), 157-174.

Bölükbaş, F. (2018). İşitsel-dilsel yöntem (Audio-lingual method). M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 61-66). (2.bs.) İstanbul: Grafiker.

Çağa, T. ve G. (1990). *Turkish in a week*. Great Britain: Headway.

Çakır H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demir, A. (2013). Yabancı dil eğitiminde temel dil becerileri. Y. Şahin (Ed.). Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi kitabı içinde (s.117-130). Konya: Eğitim.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Editions Berlitz S.A. (1975). *Turkish for travellers*. Belgium.

Ergenç, İ. (1989), Dilimizdeki ünsüz yığılmaları üzerine bir deneme, *Ortak Kitap'89* (1), 248-285, Ankara.

Ergenç, İ. (2002). *Spoken language and dictionary of turkish articulation*. İstanbul: Multilingual.

Ermağan, E. (2021a). II. Dünya Savaşı esnasında Amerikan askerlerine Türkçe öğretmek için yazılan "Turkish: A Guide To The Spoken Language" adlı kitabın dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 43-55. DOI: 10.29000/rumelide.983856.

Ermağan, E. (2021b). *Alanya örneğinde Almanca-Türkçe iki dillilik: ses, yapı ve anlambilim açısından toplumdilbilimsel bir inceleme.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Hengirmen, M. (1988). *Turkish for travellers*. Ankara: Engin.

Karaca A. (2019). 6. Sınıf *öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği, *GİDB Dergi*, 1, 61–69.

Mandil, D. (1977). *Turkish made easy*. İstanbul: Öğretim.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8* (9), 297-318.

Mughul, Y.M. (1979). *Modern Turkish for beginners*. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik.

Özbal, B. (2020). Kendi kendine yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ders kitapları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9* (4), 1602-1615.

Özgür İ. (2006.) *Konuşma bozukluğu ve sağaltımı*. Ankara: Nobel.

Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 27-40.

Rona, B. (1989). *Get by in Turkish*. England: Belmont Press.

Rona, B. (1989). *Turkish in three months*. Great Britain: Hugo's Language Books.

Şenel, M. (2006). Suggestions for beautifying the pronunciation of efl learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *2* (1), 111-125. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/27/29 adresinden erişildi.

Şenyiğit Y. ve Okur A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.

Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Tecim M. E. (2017). *Wals info veri tabanına göre Almanca, Fransızca ve Türkçenin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TDK. https://sozluk.gov.tr/?kelime=bo%C4%9Fumlanma, 23.9.2021 tarihinde erişildi.

Teymur N. (1989). *Quick &easy Turkish*. Great Britain: Headway.

Toraman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

War Department (1943). *Turkish: A guide to the spoken language*. Washington.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (7. bs.). Ankara: Seçkin.

14- Covid-19 salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi

Nahide İrem AZİZOĞLU[1]

APA: Azizoğlu, N. İ. (2021). Covid-19 salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 238-250. DOI: 10.29000/rumelide.1011400.

Öz

2020 yılı Ocak ayında başlayan ve hızla tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını ekonomi ve eğitim başta olmak üzere tüm alanları etkilemiştir. Salgının yayılmasını azaltmak amacıyla pek çok ülkede eğitime ara verilmiştir. Bu durumun eğitim sürecini aksatmaması için çözüm olarak uzaktan eğitim ile sürece devam edilmiştir. Uzaktan eğitim konusunun gündeme gelmesi ile bu alanda yapılan araştırmalarda artış olması mümkündür. Bu nedenle araştırmada salgın sürecinin başından 2021 yılı Eylül ayına kadar hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek tezler belirlenirken uzaktan eğitim, uzaktan, çevrimiçi, çevrim içi, online, e-öğrenme anahtar kelimeleri kullanılarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi üzerinden tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda araştırmaya 133 tez dâhil edilmiştir. İnceleme sonucunda tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olduğu, Türkçe olarak hazırlandığı, 2021 yılında daha fazla sayıda tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim konusunda en fazla Gazi Üniversitesi bünyesinde lisansüstü tez hazırlanmış olup enstitü ve anabilim dalları açısından inceleme yapıldığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nın öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırma modeli olarak karma yöntem, örneklem grubu olarak öğrenciler, örnekleme yöntemi olarak amaçlı ve uygun örnekleme daha fazla tercih edilmiştir. Tezler konu açısından incelendiğinde teknoloji, öğretmen ve öğrenci eğitimi, uzaktan eğitimde duyuşsal beceriler, öğretim yöntemi konularının öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, tez, Covid-19, eğitim

Examination of theses on distance education prepared during the Covid-19 pandemic

Abstract

The Covid-19 pandemic, which has started in January 2020 and rapidly spread all around the world, affected all activities, especially the economy and education. Many countries had to close the schools to reduce the pandemic's spread. As a solution, the process continued with distance education in order not to hinder the education. It is likely that research on this field increases as the distance education gains currency. That is why, the research aimed to examine the master's theses prepared from the beginning of the pandemic until September 2021 and determine the research tendencies in these theses. Descriptive survey method was used in the research. A survey on YÖK Thesis Center was conducted by searching the keywords distance education, distant, online, online, e-learning while determining the thesis that would be examined within the research. After the survey, a total of 133

[1] Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), azizoglu@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2738-9856 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011400]

thesis we included in the study. As the research result, it was determined that most of the thesis were master's theses in Turkish and more theses were prepared in 2021. It was determined that the highest number of thesis on distance education were prepared at Gazi University. When it was examined according to institutes and departments, it was determined that Computer and Instructional Technologies Department stood out. Mixed methods were preferred as the research model, students as the sample, and purposive and convenience sampling as the sampling method. When the theses were examined, it was determined that topics of technology, teacher, teaching students, audial capabilities in distance learning, and teaching methods prevailed.

Keywords: Distance education, dissertation, Covid-19, education

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi ve bu gelişim sonucunda bilgiye erişim olanaklarının artması ile birlikte öğretim sürecine uzaktan eğitim kavramı dâhil olmuştur. Günümüzde üniversiteler başta olmak üzere farklı kamu kurumları ve özel kurumlar uzaktan eğitim kullanmayı tercih edebilmektedir. Uzaktan eğitim genellikle akademik bir kurumdan uzakta, bireyin istediği ortamdan katılabileceği şekilde yapılandırılmış öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim sonucunda kişi tıpkı örgün eğitim sürecinde olduğu gibi belirli bir derece ve yetkinliğe ulaşmaktadır (Gunawardena ve McIsaac, 2013; Özonur, 2021). Uzaktan eğitime ilişkin ilerlemelerin hızlandığı dönemin elektronik devrim olarak nitelendirilebilecek gelişmelerin gerçekleştiği 1980'ler olduğu bilinmektedir. Uzaktan eğitim teknolojik gelişmelerden, sanayi devrimi ile ilişkilendirilen bilginin aktarımı ve paylaşımı teknolojilerinden bağımsız olarak düşünülemez. Uzaktan eğitimi örgün eğitimden ayıran, yüz yüze iletişimin yerini teknolojik araçların alması ve öğretmen ile öğrenenin, öğrenen ile öğrenme grubu ve ortamının birbirinden ayrı olmasıdır. Bu nedenle uzaktan eğitim herhangi bir zamanda ve mekânda öğrenci sayısından bağımsız olarak ders verilmesidir (Keegan, 2013; Wedemeyer, 1981).

Eğitim süreçleri her zaman dönemin teknolojik yapısına paralel olarak ilerleme göstermektedir. Tüm eğitim süreçlerinde öğretmen, öğrenci ve içerik değişkenleri sabit olarak bulunsa da bu değişkenler arasındaki ilişkilerin gelişimi öğretim sürecinde belirleyici rol oynamaktadır (Anderson ve Dron, 2011; Sezgin ve Fırat, 2020). Covid-19 salgın süreci öncesinde genellikle üniversiteler uzaktan eğitimi kullanarak ön lisans, lisans, lisansüstü eğitimler ve sertifika programları uygulamaktaydı. Bu eğitimlerin bazıları hibrit (yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte) bazıları ise sadece uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Bu süreçlerde online ortamlarda ders materyalleri, ders içerikleri, notların paylaşımı tercih edilmiştir. Buradan hareketle uzaktan eğitim süreci öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla birbirinden farklı yöntemlerin ve materyallerin online ortamlarda sunulmasına dayanan bir öğretim ortamı olarak açıklanabilir (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019).

Uzaktan eğitim yaygınlaşmasına rağmen uygulama sürecine ilişkin bazı sorunlar devam etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde çoğu öğretmenin ve yöneticinin kullanımına hâkim olmadığı eğitim teknolojilerinin gerekmesi, öğretmenin sadece eğitimci rolünde değil aynı zamanda danışman, konu uzmanı, yönetici, iletişim uzmanı görevleri üstlenmesi eğitimci açısından yorucu ve zorlayıcı olabilir. Bu durumun yanı sıra uzaktan eğitimin planlama, geliştirme, üretme ve dağıtım gerektiren özel bir uzmanlık alanı olması uygulamada aksaklıklara neden olmaktadır. Bu durumlar uzaktan eğitimin etkililiğinin sorgulanmasına neden olmaktadır (Moore ve Thompson, 1990: 9). Threlkeld ve Brzoska (1994) uzaktan eğitimin eğitim kalitesini azaltmadığını ve yüz yüze eğitime oranla ekonomik olarak kolaylıklar sunduğunu belirtmektedir. Uzaktan eğitimin kalitesi öğrenci, öğretim sürecinde sunulan

destek, bireylerin motivasyon ve ihtiyaçları, öğretimin nasıl tasarlandığı değişkenleri ile ilişkilidir. Bu değişkenler uzaktan eğitim açısından incelendiğinde ve programlar buna uygun şekilde hazırlandığında uzaktan eğitim sürecinin verimi de artacaktır. Persico, Manca ve Pozzi (2014) uzaktan eğitimde sistem yönetiminin, eğitim sisteminin ve kullanılan kaynakların, eğitimcilerin bilgi ve becerilerinin, pedagojik yaklaşımların, öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin sürecin niteliğini etkilediğini ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimi sadece kurumların ve öğretmenlerin hazır olmaları ile sınırlandırmak mümkün değildir. Yüz yüze eğitim almaya alışkın olan öğrencilerin uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları, tutumları sürecin etkililiğini ve verimini etkileyecektir (Yakar ve Yıldırım Yakar, 2021). Lee ve Rha (2009: 372) uzaktan eğitim sürecinde en önemli değişkenin öğretim programı olduğunu belirtmektedir. Etkili ve verimli öğrenmeyi sağlamak için öğretim programlarının nasıl tasarlanacağı, geliştirileceği ve uygulanacağı uzaktan eğitimi etkileyen en önemli unsurdur. İnsanlık tarihinde eğitim süreçleri incelendiğinde yüz yüze eğitimin ön planda olduğu görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim olağanüstü ve sıra dışı bir uygulama olarak nitelendirilmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırılmasının yolu öğretim programının uzaktan eğitim ile bireyler arasında köprü görevi üstlenmesinden geçmektedir.

Uzaktan eğitim öğrenciye istediği zaman diliminde istediği ortamdan eğitim alma, kendi çalışma düzenini oluşturma, okula gitmeden eğitim alma, sorunlarını internet ortamında çözebilme olanakları sunarken kişiler arası etkileşimi azaltma, öğretmenlerle iletişim sorunları, öğrencilerin kendi çalışma düzenlerini oluşturmakta zorlanmaları, bazı konuların öğretiminde zorlukların yaşanması, öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz etkilenmesi gibi farklı sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları, öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli pedagojik donanıma sahip olmaları, öğrenen ve öğretenin sürece ilişkin motivasyonlarının arttırılması, öğretim materyallerinin yeterli olması, yeterli teknik desteğin sağlanması önemlidir (Fojtík, 2018: 16).

Uzaktan eğitim salgın dönemi öncesinde sıra dışı ve yenilikçi bir uygulama olarak nitelendirilse de salgın süreci ile birlikte bir zorunluluk halini almıştır. Covid-19 salgınının 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel çapta salgın olarak nitelendirilmesi bu süreci başlatmıştır. Covid-19 sebebiyle Eylül 2021 tarihinde Türkiye'de yedi milyona yakın vaka olması (WHO, 2021) karantina süreçlerini ve eğitimin aksamasını beraberinde getirmiştir. Salgının yayılımının eğitimi aksatması nedeniyle UNESCO'nun tespit ettiği üzere virüsün görüldüğü tüm ülkelerde eğitimde aksaklıklar yaşanmış, eğitim belirli bir süreliğine ya da tamamen durdurulmuştur (Huang, Liu, Tlili, Yang ve Wang, 2020).

Salgının yayılım hızındaki artış sonucunda tüm eğitim kurumları uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Daha öncesinde farklı uygulamalar ve çalışmalar yapılsa da yeterli hazırlık yapılmadan uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020). Bu durum sonucunda tüm ülkeler eğitimde sürekliliği sağlamak adına çeşitli çözüm yolları belirlemiştir. Türkiye'de uzaktan eğitim süreci 23 Mart 2020 tarihinde başlamış, internet ve televizyon kanalları üzerinden tüm kademelerde öğretime devam edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı destekli Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olmak üzere 3 farklı televizyon kanalı ve 'eba.gov.tr', internet uygulamaları, okulların uzaktan eğitim sistemleri bu eğitim sürecinde kullanılmıştır. Erişim sorunu yaşayan öğrenciler için EBA ve Mobil destek noktaları oluşturularak uygulamaya destek sağlanmıştır (MEB, 2021).

Salgın sürecinde ülkeler eğitim sorununu çözmek amacıyla farklı uygulamalar tercih etmişlerdir. Ancak bu uygulamalarda ön plana çıkan sorun erişim ve etkililik problemleri olmuştur. Özellikle ülkeler arasında ve ülke içinde gelir seviyelerindeki farklılıklar uzaktan eğitimin benimsenme ve kullanılma düzeyinde farklılıklara sebep olmaktadır (Karadağ, Çiftçi, Gök, Su, Ergin Kocatürk ve Çiftçi, 2021: 9). Dünyada Covid-19 salgının eğitimde neden olduğu aksaklıklar her bireyi farklı biçimde etkilemiştir. Bu süreç eğitim özelinde ele alındığında öğrencilerin evlerinde sahip oldukları internet ve bilgisayara erişim olanakları, velilerin eğitim düzeyi, ülkeler arasındaki altyapı ve uzaktan eğitime aşinalık farklılıkları, öğrenciler arasındaki dijital okuryazarlık farklılıkları, ölçme ve değerlendirme problemleri (Özer ve Suna, 2020) süreci sekteye uğratan durumlara neden olmuştur. Covid-19 salgın sürecine ilişkin tahminlerin yapılamaması ve eğitime bu durumun nasıl yansıyacağının belirsizliği uzaktan eğitimin bu dönem ile sınırlı kalmayacağını ve gelecekte de devam edeceğini işaret etmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitime ilişkin kalıcı ve sistematik uygulamaların hayata geçirilmesi önemlidir. Uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olarak başlamak, süreçteki aksaklıkların ve yetersizliklerin giderilememesi öğrencilerin eğitim sürecinde eksik kalmalarına neden olacağından çözüm odaklı hızlı tedbirlerin alınması gereklidir (Erzen ve Ceylan, 2020: 231).

Uzaktan eğitim konusunun gündeme gelmesi ile birlikte bu konuda yapılan çalışmalar ve değerlendirmeler artmıştır. Solmaz ve Gökçearslan (2016) mobil öğrenme kavramı üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek 2010 yılı sonrasında bu konuya ilişkin çalışmaların arttığını tespit etmiştir. Ayrıca lisans öğrencilerine odaklanan daha fazla araştırmanın olduğu, betimsel istatistiklerin ve içerik analizinin daha fazla kullanıldığı bulunmuştur. Konuya ilişkin en fazla araştırma Gazi Üniversitesi bünyesinde yapılmıştır ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi anabilim dalı öne çıkmaktadır. Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum (2017) uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimleri inceleyerek tezlerde nicel araştırma yöntemlerinden en fazla tarama deseninin kullanıldığını, nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışmasının daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ilgaz (2018) çevrimiçi öğrenme araştırmalarını bireysel farklılıklar açısından incelemiş ve en fazla akademik başarı değişkeninin çalışmalarda ele alındığını, bunun yanı sıra motivasyon, memnuniyet, kişilik özellikleri, teknoloji kabul, performans değişkenlerine de araştırmalarda yer verildiğini belirlemiştir. Aydoğdu (2019) mobil öğrenme konulu araştırmalarda nicel yöntemlerin, örneklem grubu olarak lisans öğrencilerinin, dil ve tıp eğitimi konularının daha sık yer aldığını tespit etmiş ve araştırma sayısında artış olduğunu ifade etmiştir. Uygun ve Sönmez (2019) mobil öğrenme konulu araştırmaları inceleyerek bu araştırmalarda genellikle lisans öğrencilerinin katılımcı olduğu, nicel araştırmaların tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Mobil öğrenme üzerine bir diğer araştırma Korucu ve Biçer (2019) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda mobil öğrenme konulu çalışmaların araştırma konularının en çok mobil öğrenme hakkında değerlendirme yapma üzerine olduğu, nitel yöntemlerin daha sık kullanıldığı ve örneklem grubu olarak lisans öğrencilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Erdem Aydın, Kaya, İşkol ve İşcan (2019) araştırmalarında Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bölümü'nde hazırlanan lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu, tezlerin çoğunun öğretim ortamına odaklandığı ve nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Parlakkılıç ve Güldüren (2019) tarafından hazırlanan bir diğer araştırmada Türkiye'de e-öğrenme alanındaki eğilimler incelenmiş ve araç-içerik odaklı konuların ela alındığı, nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği saptanmıştır. Delen (2021) e-öğrenme konulu tezlerde yüksek lisans tezlerinin fazla olduğunu belirleyerek genel tarama yönteminin tercih edildiğini ifade etmiştir. Üniversiteler açısından ele alındığında Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde daha fazla araştırma yürütülmüştür. Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı bu konuda yürütülen araştırmalarda öne çıkmaktadır. Tezlerde yarı deneysel model ve ilişkisel tarama modeli daha fazla kullanılmış olup örneklem grubu

açısında ise lisans öğrencileri çoğu tezin örneklem grubunu oluşturmaktadır. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim konusunun gündeme yerleşmesi ile birlikte bu konuda yapılan lisansüstü çalışmalarda artış olmuştur. Bu nedenle araştırmanın amacı "Covid-19 salgın döneminde hazırlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Covid-19 salgını döneminde yayınlanan lisansüstü tezlerin yıl, yazım dili, tez türü, üniversite, enstitü ve anabilim dalına göre dağılımı nedir?

2. Covid-19 salgını döneminde yayınlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemi, örneklem ve örnekleme yöntemine göre dağılımı nedir?

3. Covid-19 salgını döneminde yayınlanan lisansüstü tezler anahtar kelimeler ve başlıklara göre hangi konuları kapsamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada Covid-19 salgın döneminde hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu tanımlamaya yöneliktir. Eğitim alanında yapılabilecek betimsel çalışmalar çeşitli grupların başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 22).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimi konu edinen lisansüstü tezlerin incelenmesi hedeflendiğinden ilk aşamada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden konu ile ilişkili tezler taranmıştır. Salgın süreci 2020 yılı Ocak ayında başladığından uzaktan eğitim konusunun bu süreçte ön plana çıktığı belirtilebilir. Bu dönemde uzaktan eğitim konusunun gündemde olması sebebiyle hazırlanan lisansüstü tez sayısında artış olmuştur. Bu nedenle araştırmada Covid-19 salgın sürecini kapsayacak şekilde 2020 yılı Ocak ayı ile 2021 yılı Eylül ayı arasındaki süreçte hazırlanmış tezler ele alınmıştır. Tarama esnasında "uzaktan eğitim", "uzaktan", "çevrimiçi", "çevrim içi", "online", "e-öğrenme" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. "Uzaktan eğitim" kelimeleri ile yapılan taramada 54, "uzaktan" kelimesi ile yapılan taramada 16, "çevrimiçi" kelimesi ile yapılan taramada 38, "e-öğrenme" kelimesi ile yapılan taramada 10, "online" kelimesi ile yapılan taramada 9, "çevrim içi" kelimesi ile yapılan taramada 6 lisansüstü teze ulaşılmıştır. "Uzaktan eğitim" ve "online" kelimeleri kullanılarak yapılan taramada iki tezin erişime kapalı olduğu tespit edilmiştir. Tez yazarları ile iletişime geçilmiştir. Ancak mevcut tezlere ulaşılamadığından araştırmada toplamda 133 tez incelenmiştir.

İncelenen tezler tez numarası, yazar, tez adı, yıl, üniversite, enstitü, anabilim dalı, tezin dili, tez düzeyi, örneklem grubu, örnekleme yöntemi, araştırma yöntemi, anahtar kelimeler başlıkları altında incelendiğinden belirtilen veriler Excel-2013 dosyasına aktarılmış ve analizler bu dosya üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

Salgın döneminde hazırlanan lisansüstü tezlerin yıl, yazım dili, tez türü, üniversite, enstitü, anabilim dalına göre dağılımı

Covid-19 salgın sürecinde hazırlanan uzaktan eğitimi konu edinen lisansüstü tezlerin yıllara ve tez türüne göre dağılımı Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin yıllara ve tez türüne göre dağılımı

Yıl	Yüksek lisans tezi		Doktora Tezi	
	İngilizce	Türkçe	İngilizce	Türkçe
2020	7	31	4	16
2021	16	44	3	12

Tablo 1 incelendiğinde 2020 yılında uzaktan eğitim konulu 38 yüksek lisans, 20 doktora tezinin; 2021 yılında ise 60 yüksek lisans 15 doktora tezinin hazırlandığı görülmektedir. 2020 yılında bu konuda toplam 58, 2021 yılında ise toplam 75 lisansüstü tez bulunmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin 23'ü, doktora tezlerinin 7'si İngilizce olarak hazırlanmıştır. Türkçe ve İngilizceden farklı dilde hazırlanan tez bulunmamaktadır.

Uzaktan eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Tez sayısı	Üniversite	Tez sayısı
Gazi Üniversitesi	14	Maltepe Üniversitesi	3
Bahçeşehir Üniversitesi	12	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3
Anadolu Üniversitesi	8	Sakarya Üniversitesi	3
ODTÜ	6	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	5	Ege Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	5	İstanbul Teknik Üniversitesi	2
Necmettin Erbakan Üni.	5	Kastamonu Üniversitesi	2
İnönü Üniversitesi	4	Kocaeli Üniversitesi	2
Osmangazi Üniversitesi	4	Osmaniye Korkut Ata Üni.	2
Ufuk Üniversitesi	4	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	2
Ankara Üniversitesi	3	Trabzon Üniversitesi	2
Bartın Üniversitesi	3	Yeditepe Üniversitesi	2
Gaziantep Üniversitesi	3	Yıldız Teknik Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	3	Diğer üniversiteler*	

*Adnan Menderes, Afyon Kocatepe, Akdeniz, Amasya, Arel, Başkent, Celal Bayar, Çağ, Çanakkale 18 Mart, Erzincan Binali Yıldırım, Fatih Sultan Mehmet Vakıf, Giresun, İstanbul, İstanbul Aydın, İstanbul Bilgi, İstanbul Kültür, İzmir Kâtip Çelebi, Karadeniz Teknik, Mardin Artuklu, Mehmet Akif Ersoy,

Mimar Sinan Güzel Sanatlar, Muş Alparslan, Sabahattin Zaim, Uşak, Yüzüncü Yıl Üniversiteleri'nde 1 uzaktan eğitim konulu lisansüstü tez bulunmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde 2020-2021 yıllarında uzaktan eğitim konusunda en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı görülmektedir. Bahçeşehir Üniversitesi'nde 12, Anadolu Üniversitesi'nde 8, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde 6 uzaktan eğitim konulu lisansüstü tez hazırlanmıştır. Bu üniversitelerin dışında 48 farklı devlet ve vakıf üniversitesinde uzaktan eğitim konusunda araştırma yapıldığı tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimi konulu lisansüstü tezlerin hazırlandıkları enstitülere göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitü	Tez sayısı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	58
Sosyal Bilimler Enstitüsü	34
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	21
Fen Bilimleri Enstitüsü	16
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1

Tablo 3 incelendiğinde 2020-2021 yıllarında uzaktan eğitim konusunda en fazla tezin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilimler, Lisansüstü Eğitim, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri, Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde uzaktan eğitim konusunda hazırlanan lisansüstü tezler tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimi konulu lisansüstü tezlerin hazırlandıkları anabilim dalına göre dağılımı Tablo 4'te verildiği gibidir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim dalı	Tez sayısı	Anabilim dalı	Tez sayısı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğt.	25	Temel Eğitim	5
Eğitim Bilimleri	23	İşletme	4
Yabancı Diller Eğitimi	9	Bilgisayar Mühendisliği	4
İngiliz Dili Eğitimi	9	Eğitim Teknolojisi	3
Uzaktan Eğitim	8	Beden Eğitimi ve Spor	2
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	6	Yönetim Bilişim Sistemleri	2
Güzel Sanatlar	5	Diğer anabilim dalları*	
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	5		

*Batı Dilleri ve Edebiyatları, Bilgisayar, Biyoloji, Deniz Ulaştırma Mühendisliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme, Endüstri Mühendisliği, Enformatik, Felsefe ve Din Bilimleri, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Görsel İletişim, Hemşirelik Esasları, Hemşirelikte Öğretim, Medya ve İletişim Sistemleri, Moda Tasarımı, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Tarih, Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yazılım Mühendisliği,

Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası anabilim dallarında 1 uzaktan eğitim konulu lisansüstü tez hazırlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim konusunda en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 23, Yabancı Diller Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda toplam 18, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda 8, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 6 uzaktan eğitim konulu lisansüstü tez hazırlanmıştır. Bunların dışında 30 farklı anabilim dalında bu konuda lisansüstü tezlerin hazırlandığı tespit edilmiştir.

Salgın döneminde hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemi, örneklem grupları, örnekleme yöntemine göre dağılımı

Salgın sürecinde hazırlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezler incelendiğinde 14 tezde araştırma yönteminin açıklanmadığı tespit edilmiştir. 119 lisansüstü tezde araştırma yöntemi belirtildiği tespit edilmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemleri

Araştırma yöntemi	Tez sayısı	Araştırma yöntemi	Tez sayısı
Karma yöntem	30	Nedensel karşılaştırma araştırması	2
Betimsel tarama	21	Nitel araştırma	2
Durum çalışması	19	Nicel araştırma	1
İlişkisel tarama	13	Nicel karışık desen	1
Yarı deneysel desen	9	Çoklu yoklama deseni	1
Olgubilim	6	Faktöriyel desen	1
Tasarım tabanlı araştırma	5	Metasentez	1
Eylem araştırması	4	Gömülü teori	1
Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen	2		

Tablo 5 incelendiğinde salgın döneminde tamamlanmış lisansüstü tezlerde en fazla karma yöntem araştırması yapıldığı görülmektedir. Betimsel tarama 21, durum çalışması 19, ilişkisel tarama 13, yarı deneysel desen 9, olgubilim 6, tasarım tabanlı araştırma 5, eylem araştırması 4 lisansüstü tezin yöntemini oluşturmaktadır. Bunun dışında 9 farklı araştırma yöntemine tezlerde yer verilmiştir.

Salgın sürecinde hazırlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin örneklemleri incelendiğinde örneklem grubu belirtilmesi gereken araştırma yönteminin kullanıldığı ancak örneklem grubunun açıklanmadığı 1 lisansüstü tez tespit edilmiştir. 20 tezde birbirinden farklı örneklem grupları bulunduğundan bu tezlerde yer alan her bir grup ayrı ayrı işleme alınmıştır. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin örneklem gruplarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verildiği gibidir.

Tablo 6. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin örneklemleri

Örneklem	Tez sayısı	Örneklem	Tez sayısı
Öğrenci (ilkokul, ortaokul, lise)	44	Engelli bireyler	2
Öğretmen	36	Sağlık çalışanları	2
Üniversite öğrencisi	21	Uzman	2
Akademisyen	18	İşletmeci	1
Öğrenci velileri	7	Hemşire	1
Katılımcı	8	Memur	1
Yönetici	5		

Tablo 6 incelendiğinde örneklem belirtilen uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerde en fazla araştırmanın öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin örneklem grubunda yer aldığı 36, lisans öğrencilerinin örneklem grubunda yer aldığı 21, akademisyenlerin örneklem grubunda yer aldığı 18 lisansüstü tez bulunmaktadır. Bunların dışında 9 farklı kategoride örneklem grubu tezlerde yer almaktadır.

Salgın sürecinde hazırlanan uzaktan eğitimi konulu lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemleri incelendiğinde 46 lisansüstü tezde örnekleme yönteminin yazılmadığı ve 26 tezde evren-örneklem belirlemek yerine çalışma grubu seçildiği tespit edilmiştir. Geriye kalan 61 lisansüstü tezin örnekleme yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verildiği gibidir.

Tablo 7. Uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemleri

Örneklem türü*	Tez sayısı
Amaçlı örnekleme	20
Uygun örnekleme	20
Seçkisiz örnekleme	18
Evrenin tamamına ulaşılan	3

*Örnekleme türleri konusunda alanyazında farklı terimler kullanıldığından aynı olan örnekleme türleri başlıklar altında birleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik, ölçüt, kartopu örnekleme türlerini; uygun örnekleme kolay, elverişli örnekleme türlerini; seçkisiz örnekleme basit seçkisiz, random, rasgele, olasılıksız, raslantısal, basit tesadüfi örnekleme türleri (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017; Can, 2014; Karasar, 2012) yerine kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde örnekleme yöntemi belirtilen tezlerde en fazla amaçlı ve uygun örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Seçkisiz örnekleme 18 araştırmada kullanılmış ve evrenin tamamı üzerinden araştırma yürütüldüğünden 3 lisansüstü tezde örnekleme yöntemi belirtilmemiştir.

Salgın sürecinde hazırlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin konularına ilişkin bulgular Tablo 8'de verildiği gibidir.

Tablo 8. Uzaktan eğitim ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	Tez sayısı	Konu	Tez sayısı
Uzaktan eğitimde teknoloji	32	Psikoloji	6
Uzaktan eğitimde öğrenciler	25	Engelli bireyler	3
Uzaktan eğitim ve duyuşsal beceriler	18	Yöneticiler	3
Uzaktan eğitimde yöntem	16	Uzaktan eğitimde veliler	2
Uzaktan eğitimde öğretmenler	15	Uzaktan eğitimde ölçme	2
Uzaktan yabancı dil öğretimi	10	Uzaktan eğitimde tezler	1

Tablo 8 incelendiğinde lisansüstü tezlerde en fazla uzaktan eğitimde teknoloji konusunu ele aldığı görülmektedir. Eğitim süreci açısından öğretmen ve öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde eğitim sürecini inceleyen 40 lisansüstü tez bulunmaktadır. Toplamda 12 farklı alanda uzaktan eğitim konusunda lisansüstü tez hazırlandığı tespit edilmiştir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmada ilk olarak 2020-2021 yılında hazırlanmış olan uzaktan eğitim konulu tezlerin yıla, yazım diline ve türüne göre dağılımı incelenmiştir. Sonuç olarak 2021 Eylül ayına kadar olan dönemde 2020 yılına göre daha fazla sayıda tez hazırlandığı, yayınlanan tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olduğu ve Türkçe olarak yazıldıkları tespit edilmiştir. Covid-19 salgın sürecinin uzaktan eğitim konusunu gündeme getirmesi ile birlikte bu konuyu ele alan araştırma ve tez sayılarında artış olması beklenen bir sonuçtur. Aydoğdu (2019) ve Delen (2021) benzer şekilde mobil öğrenme ve e-öğrenme kavramlarına ilişkin yapılan araştırma sayısında artış olduğunu ifade etmektedir. İncelenen tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olması yüksek lisans programlarının sayısının fazlalığından ve sürenin doktora eğitimine göre daha kısa olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer araştırmalarda yüksek lisans çalışmalarının fazla olduğu (Delen 2021; Erdem Aydın ve diğerleri, 2019; Solmaz ve Gökçearslan, 2016) tespit edilmiştir. Araştırmada Türkiye'de yapılan lisansüstü tezleri kapsadığından bu tezlerin çoğunun Türkçe olarak hazırlanmış olması beklenen bir sonuçtur. Türkçe dışında sadece İngilizce olarak bu konuda tez hazırlandığı tespit edilmiştir.

İncelenen dönemde uzaktan eğitim konusunda en fazla tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı tespit edilmiştir. İkinci sırada ise Bahçeşehir Üniversitesi yer almaktadır. Delen (2021) benzer şekilde e-öğrenme konusunda Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde daha fazla lisansüstü araştırma yapıldığını ifade etmektedir. Araştırma sonucunda hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde uzaktan eğitim konusunda lisansüstü tezlerin hazırlandığının belirlenmesi önemlidir. Uzaktan eğitim konusunda hazırlanan tezlerin çoğu Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yer alan programlarda hazırlanmıştır. Bu araştırmanın konusu uzaktan eğitim ve bununla ilişkili kavramlar olduğundan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün öne çıkması mümkündür. Ancak Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri, Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde hazırlanmış tezlerin bulunması farklı alanlarda uzaktan eğitim konusunun çalışıldığını göstermesi açısından önemlidir. Anabilim dalları açısından incelendiğinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda daha fazla uzaktan eğitim konulu tez bulunmaktadır. Delen (2021) e-öğrenme konulu tezlerin çoğunun, Solmaz ve Gökçearslan (2016) mobil öğrenme konulu araştırmaların çoğunun Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlandığını ifade etmektedir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda daha fazla uzaktan eğitim konulu çalışmanın bulunmasının nedeni konunun teknoloji ile olan ilişkisi ile açıklanabilir.

Araştırma yöntemleri açısından tezlere bakıldığında en fazla karma yöntem araştırmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Aydoğdu (2019) mobil öğrenme konulu araştırmalarda karma ve nitel yöntemlerin kullanıldığını ifade etmektedir. Ancak Ilgaz (2018) çevrimiçi öğrenme araştırmalarında, Uygun ve Sönmez (2019) mobil öğrenme konulu çalışmalarda, Erdem Aydın ve diğerleri (2019) ve Gökmen ve diğerleri (2017) uzaktan eğitim konulu tezlerde nicel desenlerin kullanıldığını ifade etmektedir. İncelenen dönemde uzaktan eğitim konusunda hazırlanan tezlerde örneklem grubu olarak öğretmenler ve öğrenciler seçilmiştir. Aydoğdu (2019), Korucu ve Biçer (2019) mobil öğrenme konulu araştırmalarda; Delen (2021) e-öğrenme konulu tezlerde örneklem grubu olarak en fazla lisans öğrencilerinin seçildiğini ifade etmektedir. Eğitim konulu araştırmalarda örneklem grubu seçimi öğretim sürecinin temel unsurları olan öğretmen ve öğrenci gruplarından yana olabilir. Ayrıca araştırmanın örneklem grubuna erişim önemli bir ölçüt olduğundan öğretmen ve öğrenciler araştırmalarda sıkça yer alıyor olabilir. Örnekleme yöntemi belirtilen tezlerde amaçlı ve uygun örneklemenin daha sık olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökmen ve diğerleri (2017) uzaktan eğitim konulu tezlerde örnekleme yöntemi belirtilmiş olanlarda en fazla uygun ve amaçlı örneklemenin kullanıldığını tespit etmiştir.

İncelenen tezlerde konu olarak uzaktan eğitim teknolojisi, uzaktan eğitimde öğrenciler, duyuşsal beceriler ile uzaktan eğitim ilişkisi, uzaktan eğitimde kullanılan yöntemler, uzaktan eğitimde öğretmenler, uzaktan yabancı dil öğretiminin ele alındığı tespit edilmiştir. Parlakkılıç ve Güldüren (2019) e-öğrenme konulu araştırmalarda içeriklerin araç ve içerik yönelimli konular olduğunu, ayrıca altyapı, öğretmen ve öğrenci konularının işlendiğini açıklamıştır. Aydoğdu (2019) mobil öğrenme konulu araştırmalarda alan bazında tıp ve dil eğitiminin öne çıktığını ifade etmektedir. Delen (2021) e-öğrenme konulu tezlerde akademik başarı, e-öğrenme ortamlarının hazırlanması, tutum konularının incelendiğini tespit etmiştir. Buradan hareketle pek çok farklı konuda uzaktan eğitime ilişkin araştırma yapıldığı sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uzaktan eğitim konusunda daha detaylı araştırmaların yapılabileceği doktora tezlerinin hazırlanması faydalı olacaktır.

2. Uzaktan eğitim tüm anabilim dallarını ilgilendiren bir konu alanı olduğundan farklı anabilim dallarında bu konuyu ele alan yeni çalışmalar hazırlanabilir.

3. Uzaktan eğitim hayatın her alanında kullanıldığından öğretmen ve öğrenci gruplarından farklı olarak seçilen örneklem gruplarında yeni araştırmalar hazırlanabilir.

4. Hazırlanan araştırmalarda yöntem, örneklem, örnekleme yönteminin belirtilmesi gereklidir.

Kaynakça

Anderson, T. ve Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(3), 80–97. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890

Aydoğdu, H. (2019). *Mobil öğrenme ile ilgili araştırmaların eğilimleri: Bir içerik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem A.

Delen, A. (2021). *Türkiye'de e-öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalardaki eğilimler: 2004-2020 dönemi tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Erdem Aydın İ., Kaya S., İşkol S., İşcan A., (2019). Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim bölümünde yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(3). doi: 430-441. 10.5961/jhes.2019.343

Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi, 24*(84), 229-262.

Fojtík, R.(2018). Problems of distance education. *ICTE Journal, 7*(1), 14-23. doi: 10.2478/ijicte-2018-0002

Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 1-25. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6163

Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. (2013). Distance education. Spector, M., Merrill, M. D., Elen, J., Bishop, M. J. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology,* içinde (s. 361-401). İngiltere: Routledge.

Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Erişim adresi: http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf

Ilgaz, H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4),1003-1018.

Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Gök, R., Su, A., Ergin Kocatürk, H., Çiftçi, Ş. S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 8-22. doi:10.26701/uad.874799

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education third edition.* İngiltere ve ABD: Routledge.

Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2019). Mobil öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 32-43.

Lee, H. J. ve Rha, I. (2009). Influence of structure and interaction on student achievement and satisfaction in web-based distance learning. *Educational Technology & Society, 12*(4), 372–382.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). EBA, 1.2 milyar tıklanma sayısıyla kendi rekorunu güncelledi. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/eba-12-milyar-tiklanma-sayisiyla-kendi-rekorunu-guncelledi/haber/20862/tr

Moore, M. G. ve Thompson, M. M. (1990). The Effects of Distance Learning: A Summary of Literature. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330321.pdf

Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. Şeker, M., Özer, A., Korkut, C. (Ed.), *Küresel salgının anatomisi: insan ve toplumun geleceği,* içinde (s. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Özonur, M. (2021). Uzaktan eğitim ve öğretim. Göçer, A. (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi,* içinde (s. 25-49). Ankara: Pegem A.

Parlakkılıç, A. ve Güldüren, C. (2019). Türkiye'deki e-öğrenme araştırmalarında yönelimler. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 5*(1), 19- 29.

Persico, D., Manca, S., Pozzi, F. (2014). Adapting the technology acceptance model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior,* 30, 614- 622.

Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 37-54. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1195678

Simonson, M., Zvacek, S. M., Smaldino, S. (2019). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. *Language Learning & Technology, 4*(1), 16-19. https://core.ac.uk/reader/84320820

Solmaz, E. ve Gökçearslan, Ş. (2016). *Mobil öğrenme: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması. 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda (ICITS),* Rize.

Threlkeld, R. ve Brzoska, K. (1994). Research in distance education. Willis, B. (Ed.), *Distance education strategies and tools*, içinde (s. 41-66). ABD: Educational Technology Publications.

Uygun, D. ve Sönmez, A. (2019). Mobil öğrenme üzerine güncel çalışmalarla ilgili bir içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 53-69.

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back-door*. ABD: University of Wisconsin

World Health Organisation. (2021). WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV). Erişim adresi: https://covid19.who.int/

Yakar, L. ve Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 1-21. doi:10.17860/mersinefd.781097

Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Journal of University Research, 3*(1), 25–34. https://doi. org/10.26701/uad.711110

15- Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü[1*]

Gamze YAVUZ [2]

Alpaslan OKUR [3]

APA: Yavuz, G.; Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 251-264. DOI: 10.29000/rumelide.1011405.

Öz

Dil, sosyal bir varlık olan insanın sağlıklı iletişim kurmasını sağlayarak onu aktif kılan, yaşayan, canlı bir araçtır. Dil öğretiminde her ne kadar dört farklı beceri (yazma, okuma, dinleme, konuşma) ele alınsa da bu farklı becerilerin gelişimine dengeli bir şekilde imkân sağlanmalıdır. Hem yabancı dil hem de Türkçe eğitiminde bir bütünün parçası olarak var olan bu dört beceri karşılaştırıldığında konuşma becerisinin ihmal edildiği açıkça bilinmektedir. Bu çalışma, konuşma becerisi için iletişimsel ve telaffuz gibi eğitsel oyunlar kullanılarak eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme sağlama yönünde bir farkındalık yaratma düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, eğitsel oyunların yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerilerine olan etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenmekte olan 6 kız 6 erkek toplamda 12 yabancı öğrenciyle yürütülmüştür. Nitel bir özelliğe sahip olan çalışmanın verileri, 2 uzman değerlendirmesi sonucu belirlenen araştırmacının hazırladığı görüşme formundan elde edilmiştir. Yapılan görüşmede sorulan sorular ile eğitsel oyun etkinliklerinin kullanılmasına dair düşünceler, derse ilginin arttırılmasına yönelik görüşler ve sınıf atmosferinin değişimine dair durumlara yanıt aranmıştır. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı sürecinde derslerde öğretmenler tarafından kullanılan farklı eğitsel oyun etkinlikleri üzerine gruplara ayrılan öğrencilerle görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme, her bir grup için yaklaşık 10 dakika toplamda yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme sonuçlarından hareketle, çalışmanın konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda geleneksel yöntemlerden farklı olan eğitsel oyun etkinliklerinin öğretmenler tarafından kullanımının teşvik edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, eğitsel oyun etkinlikleri, konuşma-iletişim becerileri

---

1 Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Etik Kurulunun E-61923333-050.99-69671 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

* Bu çalışma, Gamze Yavuz tarafından Prof. Dr. Alpaslan Okur danışmanlığında 2020 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Yabancılar için Türkçe Eğitimi BD Tezsiz Yüksek Lisans Programında bitirme projesi olarak hazırlanan aynı adlı araştırmadan üretilmiştir.

2 YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi BD. (Sakarya, Türkiye). gamze.yavuz2@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8999-4811
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011405]
3 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD., Türkçe Eğitimi BD. (Sakarya, Türkiye). aokur@sakarya.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-2868-063X

The role of educational games in speaking skills in teaching Turkish to foreigners

Abstract

Language is a living tool activates human by enabling them to communicate well. Although the skills (writing, reading, listening, speaking) are considered in a language teaching, a balanced opportunity should be provided for the development. When compared, it is clearly known that speaking is neglected. This study was carried out with the idea of raising awareness about providing a fun and permanent learning by using educational games such as communicative and pronunciation for speaking. The aim is to uncover the effects of educational games on speaking skills in teaching Turkish to foreigners. It was conducted using a semi-structured interview form with 12 foreign students who have been learning Turkish in Sakarya TÖMER. The data of the study, which has a qualitative characteristic, was obtained from the interview form prepared by the researcher determined by 2 expert evaluations. Interview questions are as follows: What do you think about educational games while learning Turkish? Did your interest increase ? Did the atmosphere change? What are the benefits of the educational games? Did the speech anxiety decrease? The study was conducted in the form of interviews with students divided into groups on the different games used by the teachers in the lessons of the 2019-2020 academic year. For each group, the interview lasted 10 minutes for a total of 30 minutes. As a conclusion, it is thought that it will contribute to the encouragement of teachers to use educational games, which are different from traditional methods for the development of speaking skills.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, educational game activities, speaking-communication ability

Giriş

Dil, insanlar arasında sağlıklı iletişim kurabilmek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek ya da kültürel paylaşımda bulunabilmek gibi çok çeşitli sebeplerle ihtiyaç duyulan en önemli araçlardan biridir. Demirel (2004) araştırmasında, dilin belli kalıplara ve kurallara uyan bir sistem olduğunu, toplumların kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamalarının ve iletişim kurmalarının dil olgusuyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bakımdan anadilin yanı sıra ikinci dil de gereklidir.

Teknoloji, bilim, sanat ve diğer pek çok alanda değişen ve gelişen dünyamızda yabancı dil eğitimi de önemini korumaya devam etmektedir. Diğer dillerin yanı sıra son zamanlarda Türkçe'nin de yabancı dil olarak öğretimi gittikçe önem kazanan ve gelişmekte olan alanlar arasında sayılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin genel problemlerinden biri olan konuşma becerisindeki eksiklik, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde de kendini göstermektedir. Bu soruna etkili ve kalıcı yönde çözümler sunabilmek amacıyla hedef dilde konuşma becerisinin gelişimine yönelik farklı ve öğrenci merkezli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada farklı kategorilerden oluşan, öğrenciyi derste aktif kılacağı, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getireceği düşünülen eğitsel oyunlar kullanılarak konuşma becerisindeki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde ülkemizde bu alanda yapılmış sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrenim görmekte olan

yabancı öğrencilerin "eğitsel oyunlar" konusundaki görüşlerinin incelenerek konuşma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmeyi temel almaktadır.

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, bulgular, sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Problem durumu

Yeni bir dil öğreniminde, hedef dili rahatlıkla kullanabilme konusunda yaşanan zorluklardan dolayı konuşma becerilerini inceleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde bu problemin olumlu yönde değiştirilerek geliştirilmesine yönelik kullanılan eğitsel oyunların rolünün ne derecede etkili olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitsel oyun etkinlikleri kullanılarak yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini ortaya koymak bu araştırmanın öncelikli amacını oluşturmaktadır. Diğer yandan, eğitsel oyun etkinlikleri kullanılarak konuşma becerisinin sağlanması durumunun diğer becerilere etkisi de gözlemlenmiştir. Hedef dili öğrenmede gerekli bir bütün olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri göz önünde bulundurulduğunda dört ayrı beceri için de uyumlu bir gelişim sağlanmalıdır. Fakat konuşma becerisine yeterli bir şekilde yer verilmediği ve hedef dilde konuşma becerisinin gelişiminin diğer becerilere oranla geride kaldığı bir gerçektir. Kendini ifade edebilme, sağlıklı iletişim kurabilme, herhangi bir konuda soru sorabilme gibi pek çok sebepten dolayı en çok ihtiyaç duyulan bu beceri alanının ön plana çıkarılmasına önem verilmesi düşüncesinin gerekçesiyle yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlar kullanılarak konuşma becerisindeki rolü üzerine çalışılacaktır. Bununla birlikte literatür taramasında eğitsel oyunlardan faydalanarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların yeterli olmaması da bu konuda çalışılmasının bir gerekçesidir. Bu çalışmada bahsedilen amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyun etkinlikleri kullanılarak konuşma becerisinin geliştirilmesi mümkün müdür?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde derste kullanılan eğitsel oyunların sağladığı katkılar nelerdir?

Alt problemler

Araştırmada problem cümlesi olarak belirtilen sorulara ek olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

3. Yabancılara Türkçe öğretiminde derste kullanılan eğitsel oyunlarla konuşma kaygısı azaldı mı?
4. Eğitsel oyun etkinlikleri ile derse olan ilgin arttı mı? Sınıf atmosferi değişti mi?

soruları da cevaplanacaktır.

Araştırmanın yöntemi

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre betimsel tarama, geçmişte ya da hâlihazırdaki mevcut durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez.

Araştırma çalışma grubu

Araştırmanın evren ve örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 6 kız 6 erkek olmak üzere toplamda 12 yabancı öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel özelliklerine göre dağılımı

Öğrenciler	Cinsiyet	Bölge	Ülke	Sınıf	Dil Seviyeleri
K1	Erkek	Orta Asya	Afganistan	T1 – 9	B2
K2	Erkek	Orta Asya	Kırgızistan	T1 – 9	B2
K3	Erkek	Orta Asya	Özbekistan	T1 – 9	B2
K4	Kız	Balkanlar	Makedonya	T2 – 10	A2
K5	Kız	Balkanlar	Kosova	T2 – 10	A2
K6	Kız	Orta Doğu	Suriye	T2 – 10	A2
K7	Kız	Orta Doğu	Irak	T2 – 10	A2
K8	Kız	Orta Doğu	Irak	T3 – 10	A2
K9	Erkek	Orta Doğu	Ürdün	T3 – 10	A2
K10	Kız	Afrika	Somali	T2 – 10	A2
K11	Erkek	Afrika	Sudan	T3 – 10	A2
K12	Erkek	Afrika	Gine	T3 – 10	A2

Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada katılımcıların bilgileri ile birlikte kodlanmış numaralar kullanılmıştır (Örneğin; Afganistan. K1). Görüşme soruları hakkında yeterli ve gerçekçi verilere ulaşılacağı düşünülerek görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Farklı ülkelerden ve değişik sınıflardan katılımcıların alınmasındaki amaç, farklı görüş ve yaklaşımlara ulaşmaktır. Araştırmada olgular üzerinde durulması ve araştırmanın etik ilkeleri açısından katılımcıların isimleri verilmemiştir.

Çalışmada olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konan bir süreç içerisinde ilerlediği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanılarak konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Literatür taraması yapılarak on maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmasıyla veri toplama aracı süreci işlemiştir. Dört maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna eğitsel oyunlar ve nitel araştırma alanlarından uzman görüşleri doğrultusunda son hal verilmiştir. Dil uzmanı ve alan eğitimi

uzmanından oluşan iki uzman görüşüne başvurularak ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre konuşmayı esas alarak katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimleri daha açık bir şekilde ortaya çıkarılacağından nitel araştırmalarda en yaygın ve güçlü veri toplama yöntemi görüşmedir. Merriam'a (2015) göre ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemindeki görüşme soruları esnektir ve katılımcılardan çok özel ve ayrıntılı veriler toplanır. Çünkü cevaplama doğaçlama olacağından önceden belirlenmiş soru ve cevaplar içermez. Bu çalışmada yapılan görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her grup için görüşme yaklaşık 10 dakika, toplamda ise yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. Türkçe öğrenirken derslerde konuşma becerisine yönelik eğitsel oyun etkinlikleri kullanılmasıyla ilgili ne düşünüyorsun?
2. Eğitsel oyun etkinlikleri ile derse olan ilgin arttı mı? Sınıf atmosferi değişti mi?
3. Türkçe konuşma becerisini geliştirmek için derste kullanılan eğitsel oyunların faydaları nelerdir?
4. Eğitsel oyunlarla konuşma kaygısı azaldı mı?

Verilerin analizi

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi dersinde konuşma becerisini geliştirmek için eğitsel oyun etkinliklerinin kullanımının etkililiğine yönelik olarak öğrenci görüşlerinden oluşan verilerin betimsel ve içerik analizi kullanılmasına karar verilmiştir. Betimsel analize göre, toplanan veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşleri doğrudan alıntılanarak ve sık bir şekilde yer verilerek görüşler yansıtılmaya çalışılır. Çünkü amaç, oluşan bulguların düzenli ve yorumlu bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin tercih edilmesindeki sebep söz konusu yöntemin toplanan verilerle hedefler arasındaki ilişkiyi açıklamada kavramsal bağlantıların kurulmasını sağlamasıdır (Büyüköztürk, 2013). İçerik analizi, verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu doğrultuda öğrencilerden toplanan veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve verilerden oluşan kavramlara göre kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında, ortaya çıkan kodların benzer ve farklı yönleri saptanmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar gruplandırılarak açıklayıcı temalar oluşturulmuştur. Nihayetinde, araştırmacılar bu kodları ve temaları düzenleyerek tablo haline getirilmiştir. İçerik analizi sonucunda oluşturulan tabloların altında, öğrenci görüşlerinden bire bir alıntılar yapılmıştır.

Bu işlemler sırasında daha önceden belirlenmiş temalarla birlikte, verilerin analizinde "kodlama"lar yapılarak sırasıyla alt kategorilere ve ana kategorilere ulaşılmıştır. Verilerin analizinde, alan uzmanının görüşlerinden hareketle kodların kategorilerle anlamlı bir şekilde bütün oluşturup oluşturmadığı hususunda değerlendirmeler yapılmıştır. Bu görüşler çerçevesinde yakın anlam ifade eden kodların tek bir kod olarak alınması ve alt kategorilerle yeniden isimlendirilmesine karar verilmiştir. Güvenirlik yöntemi "doğrudan alıntı"dan yararlanılarak bu çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Süreç sonunda ise veriler; kategori, alt kategoriler ve kodlar olarak anlamlı tablolara dönüştürülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Çalışmaya ilişkin bulgular verilirken çalışma grubundaki öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak verilen cevaplar ele alınmış,

konuyla alakalı değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda elde dilen bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalarla verilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, veri toplama aracında yer alan soruların sıralamasına göre ve veri analizlerinin anlamlı bütünler oluşturacak şekilde kategori, alt kategoriler ve kodlar haline getirilerek sıralanmıştır. Bütünlük oluşturması açısından araştırmanın tartışma ve sonuç kısmında tablo yorumları ve bu yorumlara ilişkin sonuçlar birlikte verilmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin bulgular

Araştırmanın çalışma grubuna yöneltilen sorulara ilişkin cevaplar incelendiğinde, YTÖ alanında A2 veya B2 sınıfında ders görmekte olan öğrencilerin konuşma sürelerinin, konuya bakış açılarının ya da ifade ediş şekillerinin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların sebebi olarak farklı seviye ve sınıflarda olmalarının yanı sıra farklı bölgelerden olmaları gösterilebilir.

Aşağıda karışık gruplardan oluşan sınıflarda yürütülen eğitsel oyun etkinlikleri görüşme sorularına verilen cevaplar göz önünde bulundurularak gösterdiği çeşitlilik bölgeler kapsamında tablo şeklinde belirtilmiş ve ardından tablonun detaylı bir halde yorumuna yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerinin bölgelere göre farklılığının kategorize edilmesi

ORTA DOĞU	ORTA ASYA	BALKANLAR	AFRİKA
Özgüven kazanma	Kelime öğretimi	Sınıf içi iletişim	Eğlenceli öğrenme
Stresin azalması	Telaffuzun gelişimi	Arkadaşlık ilişkilerinin gelişimi	Akran öğrenme
Daha rahat hissetme	Toplumda konuşma	Aktif sınıf ortamı	Konuşma gelişimi

- Balkanlardan gelenlerin YTÖ' de konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf içi iletişim ya da arkadaşlık ilişkilerini geliştirme konusunda başarılı olduğunu vurgulamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla bu etkinlikleri sınıf ortamını daha aktif tutmaya yönelik uygulamalar olarak değerlendirmişlerdir.

K7 "Mesela biz utanmıyoruz. Daha samimi ve daha birbirimizle samimi oluyoruz. O yüzden utanmıyoruz, herkes konuşuyor yani."

K8 "Mesela ben ilk geldiğim zaman A2'de hiç kimseyi bilmiyordum, adlarını bile bilmiyordum. Sonra tanışma oyunu oynadık, öyle tanıştık ve diyalog kurduk. Öyle yani arkadaşımı tanıdım. Daha konuşuyoruz, daha samimiyiz."

- Orta Asya' dan gelenler; YTÖ' de konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden özellikle kelime bilgisine yönelik uygulamaları sevdiklerini dile getirmişlerdir. Bu şekilde kelimelerin konuşma dilindeki kullanım alanlarını öğrenerek telaffuz anlamında da bir insan ya da topluma karşı ifadelerinde daha başarılı olacaklarını ifade etmeye çalışmışlardır.

K1 "Bizim oynadığımız pek çok oyunlar kelimelerle ilgilidir ve bir dilde en önemli olan şey birincisi kelimelerdir...Yani bir kelimenin daha farklı anlamlarını daha farklı nerede kullanılmasını öğreniyoruz ve böylece hangi kelimeyi nerede kullanabiliriz... hem de daha iyi kelimeleri söyleyebiliyor. İyi bir yöntem.."

K2 "...pratik yapmak için...Konuşmada nasıl kullanıyorlar yani. Mesela yapıyor dersek...mesela konuşmada daha biraz farklı kelimeler.."

- Afrika'dan gelenlerin ise dil bilgisi konularına yönelik konuşma becerisi etkinliklerinden hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin akran öğrenmeyle birlikte derse eğlence katarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını da ifade etmişlerdir.

K4 "...örnek ben şimdi bir şey biliyorum ama benim arkadaşım bilmiyor o yüzden oyun oynuyoruz ne biliyoruz biz de anlatıyoruz öğrenciler içinde anlatıyoruz, öğreniyoruz... dersler zor geçiyor ama biz bu ilginç oyunlarla, çok kolay oluyor..."

K9 "Fiillerle ilgili oyun oynadık. Dersten sıkılmadık, bir de fiiller öğrendik bu fiil tahmin ediyorlar yani sıkılmadık. Oyunlar çok güzel, hem eğleniyoruz, hem öğreniyoruz. Duygularımızı zaten değiştiriyor yani "

K11 "Bence bu pratik çok iyi. Çünkü bu pratik eğlenceli ve oynuyor..."

- Orta Doğu'dan gelen öğrenciler konuşma becerisine yönelik eğitsel oyun etkinlikleriyle konuşurken korkmadıklarını ve daha rahat hissettiklerini aynı zamanda özgüven kazandıklarını ifade etmişlerdir.

K5"Mesela ben önce Türkçe konuşmak yani yanlış yapmak için çok korktum. Oynamak için biz beraber çok eğlenceli oluyoruz. Ben bu şeyi geçtim yani korkmuyorum...herkes gülüyor ama bir problem olmuyor. Öğreniyoruz. Kendime daha güveniyorum."

K6"Konuşma sınavında çok heyecanlıyız ama daha sonra oyun oynuyoruz heyecanlı olmuyoruz. Çünkü biz yani alıştık ..."

Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu bölümde, yabancı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda alınan notlar ve ses kayıtları da göz önünde bulundurularak problem cümlelerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 3. YTÖ' de eğitsel oyun etkinlikleri kullanılarak konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri

TEMA	KOD	AÇIKLAMA	ÖĞRENCİ SAYISI
Konuşma Becerisi	*Eğlenceli*	Ders, sıkıcı olmuyor	12
	Kolay	Öğrenmede kolaylık	8
	Faydalı	Eğlenceli bir öğretim	8
	İlginç	Derse ilgiyi arttırıyor	8
	Rahatlatıcı	Sakin konuşabiliyorum	7

Telaffuz	Doğru ifade biçimi	5
Odaklanma	Nasıl kazanabilirim?	5
Özgüven	Hatadan utanmıyorum	4
Konuşma Dili	Dile maruz kalıyorum	4
Kelime bilgisi	Kelime öğreniyorum	3
Aktif sınıf ortamı	Herkes konuşuyor	3
Kalıcılık	Unutmuyorum	2
Akran Öğrenme	Bilgi alışverişi sağlar	1

Tablo 3 verileri incelendiğinde 12 öğrencinin eğitsel oyun etkinliklerini eğlenceli bulduğu tespit edilmiştir:

K9 "…hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz, daha eğlenceli dışarda gibi hissediyorum." K11 "…sıkılmıyorum, heyecanlı.." K3 'Oyun olmasa öğrenci sıkılabilir, sadece gramer ya da ders kitap çalışarak sıkılabilir ama bazen de oyunlar oynanırsa çok eğlenceli oluyor…" şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo verilerinde 8 öğrencinin eğitsel oyun etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, faydalı ve ilginç buldukları görülmektedir.

K1"…Ders ortasında yani oyun olması lazım, çünkü beyin de yoruluyor. Uzmanlar da aynen böyle şeyler söylüyor eğitim oyunları yapılması lazım ve gerektir…" K8 "…ilgimi çekiyor. Anlamadığım şeyleri oyunla daha iyi anlıyorum…'

Toplamda 7 öğrenci eğitsel oyun etkinlikleri sayesinde konuşurken daha rahat ve sakin olduklarını

K10 "…oyunda yanlış yaptığımda sıkıntı yok. Daha rahat konuşuyorum…" şeklinde ifade etmişlerdir.

5 öğrenci telaffuz ve odaklanma konusunda eğitsel oyunların konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

K2 "…oyuna bakıyoruz nasıl oynayacağız yani kurallarını anlamaya çalışıyoruz. Oyunu kazanmak için çaba gösteriyoruz, nasıl oynayacağız, nasıl kazanabilirim diye iyi dinliyoruz…"

4 öğrenci konuşurken hata yapmaktan korkmadığını bu şekilde özgüveninin arttığını ve konuşma diline hakim olma imkanı geliştirdiğini şu sözlerle belirtmişlerdir:

K8 "…derste yaparken ben bunu yapamıyorum diyorum ama oyunlarda onu düşünmüyorum direk söylüyorum" K7 "…ya da hataları yaparken herkes gülüyor ama bir problem çıkmıyor…"

Yabancı öğrencilerden 3'ü ise yeni kelimeler öğrendiklerini ve herkesin konuşmaya çalıştığını ifade ederek sınıf atmosferinin de olumlu yönde değiştiğini vurgulamıştır.

K1 "…başka bir hocamız bazı harfleri veriyor tahtada bizim o harflerden kelimeler yani anlamlı ve manalı kelimeler türetmemizi istiyor ve bu şekilde öğrenciler daha farklı kelimeleri öğrenmek istiyor hem de daha farklı kelimeleri söyleyebiliyor."

2 öğrenci daha iyi öğrendiğini şu şekilde dile getirmiştir:

K6 "…adresleri sevmiyorum adres tarifi yapamıyorum ama oyunlarla öğrendim daha kolay…"

K4 "…örnek ben şimdi bir şey biliyorum ama benim arkadaşım bilmiyor o yüzden oyun oynuyoruz ne biliyoruz biz de anlatıyoruz öğrenciler içinde anlatıyoruz, öğreniyoruz…" ifadesiyle 1 öğrenci de birbirinden öğrendiklerini belirtmiştir.

Tablo 4. YTÖ' de konuşma becerisini geliştirmek için derste kullanılan eğitsel oyunların sağladığı katkılara yönelik görüşler

TEMA	KOD	AÇIKLAMA	ÖĞRENCİ SAYISI
Katkı	*Motivasyon unsuru*	Ders, sıkıcı olmuyor	12
	Kolay	Öğrenmede kolaylık	8
	Telaffuz	Doğru ifade biçimi	5
	Özgüven	Hatadan utanmıyorum	4
	Stres atma	Konuşurken rahatım	4
	Kelime bilgisi	Kelime öğreniyorum	3
	Kalıcılık	Unutmuyorum	3
	Derste farklılık	Geleneksel yöntemden uzak bir etkinlik	2

İçerik analizi sonucunda öğrencilerden 12'si eğitsel oyun aktivitelerini konuşma becerisi açısından bir motivasyon kaynağı olarak faydalı bulmaktadır.

K2 "…derslerde uyuyabilir, telefona bakabilir, çok sıkılır öğrenciler. Ders de çok sıkıcı geçtiği için öğrenciler yorulur… oyun olduğunda eğlenceli, komik olduğu için zaman hızlı geçiyor…"

8 öğrenci öğrenmede zorluk çektiklerinde, eğitsel oyun etkinliklerinin yer almasıyla daha kolay öğrendiklerini ifade ederek faydalı bulmuşlardır. 3 öğrenci yeni kelimeler öğrenmede ve öğrendiklerinin akılda kalıcı olduklarını ifade ederek eğitsel oyun etkinliklerini bu yönde faydalı bulmuşlardır.

K10 "…Ne zaman oyun var derste ben daha fazla kelimeler öğreniyorum. Bu kelimeler benim hafızamda kayıt yapıyorum, daha iyi daha güzel ve bazı konular biraz zor o yüzden ne zaman oyun oynuyoruz o konular bence daha iyi aklıma geliyor…"

5 öğrenci Türkçe konuşurken sözcükleri doğru bir şekilde söyleyebilmelerini sağlayan eğitsel oyun etkinliklerini faydalı bulmuşlardır.

K1 "… hem de daha iyi kelimeleri söyleyebiliyor. İyi bir yöntem.."

4 öğrenci konuşurken yaşadıkları stresin azaldığını ifade ederek, kendilerine daha çok güvendiklerini, korkmadan konuşabildiklerini söyleyerek eğitsel oyun etkinliklerini faydalı bulmuşlardır.

K7 "…daha samimi oluyoruz o yüzden utanmıyoruz artık, herkes konuşuyor yani…"

K11 "…stres azaldı, bu oyun benim aklımda sadece biz oynuyoruz daha rahat konuşuyoruz…"

2 öğrenci ise öğrencinin pasif kalmasına sebep olan geleneksel yöntemlerden uzak bir şekilde öğretimin gerçekleştirilerek derse bir farklılık katması dolayısıyla eğitsel oyun etkinliklerini faydalı bulmuşlardır.

K3 "...sadece gramer ders kitap çalışarak sıkılabilir ama bazen oyunların oynanması farklılık oluyor..."

K1"Tamam, biz şu an burada 5 saat ders çalışıyoruz. Şu an modern eğitim sisteminde yani böyle peş peşe ders çalışmak yani öğrenciye çok sıkıcı geliyor. Ondan dolayı yani derslerin ortasında yani 1. dersin sonunda yani 2. dersin başında yani akıcı bir şeyler oyun gibi yapılması lazım. Çünkü beyin de yoruluyor hem de o öğrenci derse daha iyi bir şekilde öğreniyor. Bunu şu anda uzmanlar da böyle şeyler diyorlar..."

Alt Problemlere ilişkin bulgular

Bu bölümde alt problem olarak ifade edilen sorular öğrencilerin görüşme formundaki cevapları değerlendirilerek tablo 5 ve 6 şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. YTÖ dersinde kullanılan eğitsel oyunlarla konuşma kaygısının azaldığına dair görüşler

TEMA	KOD	AÇIKLAMA	ÖĞRENCİ SAYISI
Konuşma Kaygısı /Stres	*Konuşma becerisi*	Konuşma becerim gelişti	12
	Konuşmada rahatlık	Toplumda rahat konuşabiliyorum	7
	Özgüvenli	Konuşurken korkmuyorum	7

Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin tamamı oyunların stresi azalttığı ve dolayısıyla da konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin 7'si oyunlar sayesinde özgüvenlerinin arttığını, ayrıca toplum karşısında daha rahat konuştuklarını ifade etmişlerdir.

K2 "...burada 24 öğrenci var sen konuşurken herkes sana bakıyor yani dikkatini çekiyorsun onların yani düzgün edebi dille konuşmaya çalışıyorsun yani hem de güzel konuşmaya çalışıyorsun... "

K3 "...eğitsel oyunlar stresi azalttı. Mesela biz ilk kez geldiğimizde konuşmamız kötüydü çünkü konuşma pratik yapamıyorduk... biraz utanırız hata yapar mıyım diye ya da yanlış söyler miyim diye..."

Tablo 6. YTÖ' de eğitsel oyun etkinlikleriyle derse ilginin arttığına dair görüşler

TEMA	KOD	AÇIKLAMA	ÖĞRENCİ SAYISI
Atmosfer	*Eğlenceli*	Ders, sıkıcı olmuyor	12
	Kolay	Öğrenmede kolaylık	8
	İlginç	Derse ilgiyi arttırıyor	8
	Rahatlatıcı	Sakin konuşabiliyorum	7
	Odaklanma	Nasıl kazanabilirim?	5
	Özgüven	Hatadan utanmıyorum	5
	Aktif sınıf ortamı	Herkes konuşuyor	3
	Kalıcılık	Unutmuyorum	2
	Akran Öğrenme	Bilgi alışverişi sağlar	1

Yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerden tümü oyunların sınıfın havasını eğlenceli yapması, 8'i dersi ilgi çekici hale getirmesi ve öğrenmede kolaylık sağlaması ve 7'sinin ise konuşurken rahat hissetmesi şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

5 öğrenci de oyunlar sayesinde sınıf ortamını sıkılmadan odaklanabildikleri, hata olsa bile kendilerine özgüven duyarak katıldıkları bir atmosfer olarak tanımlamışlardır.

3 öğrenci herkesin derse katılıp konuşmaya çalıştığını bu şekilde oyunların aktif bir sınıf ortamı yarattığını bildirmişlerdir.

2 öğrenci eğitsel oyun etkinliklerinin yer aldığı derslerdeki konuları unutmadıklarını, akıllarında daha iyi kaldığını ifade etmişlerdir.

1 öğrenci ise oyunlar sayesinde arkadaş olarak birbirleri arasında bilgi paylaşımı sağladığını dile getirmiştir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Çalışma ile ilgili elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler aşağıdaki gibidir.

Sonuç ve tartışma

Araştırma sonucu, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde eğitsel oyun etkinliklerinin kullanılması konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Eğitsel oyun etkinlikleri ne açıdan/açılardan konuşma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir? Bu etkileri, bulgularda yer verilen 4 farklı temaya sahip tablolar ile detaylı bir şekilde ifade etmek mümkündür:

Tablo 3'te de görüleceği gibi konuşma becerisi, eğitsel oyun etkinliklerinin başta eğlenceli olmak üzere sırasıyla, anlamayı kolaylaştırması, ilginç gelmesi, rahat hissederek derse katılımı sağlaması, doğru telaffuzu kullanmada etkili olması, sıkılmadan odaklanabilmeyi sağlaması, konuşurken öğrencinin güven duymasını sağlaması, yazı dilinden farklı olan konuşma dilinin farkındalığını arttırarak hakimiyeti sağlaması, yeni kelime öğretimini sağlaması, aktif bir sınıf atmosferi yaratması ve kalıcı öğretim sağlanarak akran öğrenmeyi de desteklemesi gibi sebeplerden ötürü konuşma becerisi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, derslerde kullanılan eğitsel oyun etkinliklerinin öğrenciyi derse motive eden bir unsur olması, öğrenci için anlaşılması güç konuları kolay hale getirmesi, doğru telaffuzu edinmeyi sağlaması, öğrencinin hata yapmaktan çekinmeden özgüven sahibi olması, konuşma esnasında duyulan kaygı/stresi azaltması, öğrenci açısından eğlenceli bir yolla kelime öğrenimi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve derste çeşitlilik sağlaması gibi sebeplerden ötürü katkıları olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'te ise eğitsel oyun etkinlikleri sayesinde yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken daha rahat hissetmesi ve özgüvenlerinin artması ile konuşma becerilerindeki olumlu değişiklikler gibi sebeplerden ötürü duyulan kaygı/stresi azalttığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'da ise eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilere eğlenceli ve ilginç gelmesinden dolayı öğrenmede kolaylık sağladığı, özgüven duyarak ve daha rahat hissederek herkesin derse katılım gösterdiği bir sınıf ortamı yarattığı gerekçesiyle olumlu bir atmosfer oluşturduğu tespit edilmiştir.

YTÖ' de eğitsel oyun etkinliklerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın bulgularına göre, bu etkinliklerin konuşma becerisi ile birlikte çeşitli konularda da olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Öğrenciler arasında sevgi, paylaşım ve arkadaşlık duygularının gelişimi ve öğrencilerin sosyalleşmesine olanak sağlaması, aralarındaki iletişim bağlarının kuvvetlenmesi bu etkiler arasında sayılabilir. Bu sonuca dayanarak, eğitsel oyun etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuç, oyunların yabancı dil öğretimindeki etkisini inceleyen araştırmalarla (Oxford ve Crookall, 1990; Levine ve Reves, 1990; Susüzer, 2006; Fotovatnia ve Namjoo, 2013) aynı doğrultuda bir görünüm sergilemektedir. Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir çalışma yapan Kara (2010), toplam 1324 öğrenci ile gerçekleştirdiği bu çalışmada on beş farklı oyun uygulamış ve oyunların yabancılara Türkçe öğretiminde olumlu sonuçlar verdiği neticesine ulaşmıştır.

Sonuç olarak; öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenmiş olan bir eğitim sisteminde, öğrencinin eğitim sürecinde aktif olmasına, yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkan sunan ve bütün gelişim alanlarına doğrudan hitap eden (bilişsel, duyuşsal, sosyal, devinimsel) en önemli öğretim tekniklerinden biri olan "eğitsel oyun etkinlikleri" eğitim sürecinin en önemli argümanlarındandır. Eğitimciler, hedeflenen kazanımlara ulaşabilmede bu tekniği uygun bir şekilde kullanmalıdır.

Öneriler

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi esnasında, öğretmene göre oldukça önemli olan, aslında gerçekten de olmazsa olmaz bir konuyu defalarca anlatmaya devam ederek sınıfta büyük bir sessizlik içinde anlamsız bakan, uyuklayan yüzler ya da telefonla meşgul olan öğrencilerle karşı karşıya gelinebilir. Böyle bir durumda sınıfta konuyu destekleyici uygulanabilecek eğitsel bir oyun etkinliği sınıfın havasını değiştirip öğrencileri aktif ve tekrar öğrenmeye hazır hale getirecektir. Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyun etkinliklerinin uygulanması, öğrencileri motive etmekten başka, dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda da inkar edilemez bir etkisi olacaktır.

Dolayısıyla, bu bölümde tüm bulgu ve sonuçlar ışığında, araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilecektir.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için, öğrencinin derste gerçekleştirilecek etkinliğin ana öğesi olması gerekir. Bu nedenle, geleneksel dil öğretim yöntemlerinden uzak bir anlayışla öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmasına imkan sunan iletişimsel dil öğretim yöntemine, farklı eğitsel oyun etkinlikleri gibi tekniklere öğretim sürecinde yer vermeye dikkat edilmelidir.

Oyunun geleneksel yöntemler yerine kullanılıp, öğrencinin de öğretmenin yerine aktif olduğu bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Çünkü oyun, öğrencinin birçok duyusuna hitap ettiğinden, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve telaffuzu geliştirme gibi alanlarında etkili bir şekilde kullanılabilir. Ünitelerdeki oyun etkinlikleri arttırılarak derse katılım ve motive gücü arttırılabilir. 2017

ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki *"....Öğrenciler anlamı kavrayabilmek için birbirleriyle iletişime geçmeli ve etkili bir iletişimci olmak için kişiler arası temel iletişim becerilerini etkinliklerle kullanmalı."* (MEB, 2017) ifadesi derslerde öğrencinin temel becerilerini hedef alan etkinliklerin kullanılması gerektiğini vurguladığından bu görüşü desteklemektedir.

Bugün hemen hemen bütün dersleri oyun ve drama ile öğretmek mümkündür. Çünkü çocuk, oyun içerisinde deneyim kazanır, taktikler geliştirir, düşünüp çözüm yolları üretir ve çeşitli kararlar alır. Bu sayede, hedef beceriler, değerler ve kazanımlar öğrencilere oyun içerisinde kolaylıkla aktarılabilir (MEB, 2006). Bunlara ek olarak oyunlar, dersi ilgi çekici kılar ve öğrencilerin aktif olmasını sağlar. Böylelikle kalıcı öğrenme gerçekleşir (Gürdal ve Arslan, 2011).

Özet olarak, yapılan çalışmaların hepsinde, oyunların yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmanın, YTÖ alanında konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitsel oyun gibi aktif ve ilgi çekici farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiği ile ilgili sonraki dönemlerde yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi amaçlanmıştır. Bu konuyla ilgili aşağıda yer alan araştırmaların yapılması, alana ve alan yazına önemli katkılar sağlayabilir:

- Konu ile ilgili eğitim kurumlarının materyal ve fiziki şartlarını araştıracak ya da geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

- Oyunlardan söz edildiğinde ilk olarak akla çocuklar gelmektedir. Elde edilen sonuçlar ise her yaş grubundaki öğrencilerle de bu tür uygulamalar yapılabildiğini göstermektedir. Eğitsel oyunların küçük yaştaki öğrencilerin dikkatini çekmesi son derece doğaldır. Bununla birlikte diğer yaş gruplarında da benzer uygulamalar yapılarak, eğitsel oyun etkinliklerinin etkileri karşılaştırılabilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların temel dil becerileri üzerindeki (özellikle konuşma becerisini içeren) etkisine yönelik daha farklı, uygulanabilir araştırmalar yapılabilir.

- Konunun bir diğer hedef gurubunu farklı dil seviyesinde ve yaş grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bir çalışma yapılabilir.

- Diğer bir husus da öğretmenlerin kullandığı kılavuz kitaplarla ilgilidir. Bu kitaplarda işlenen konulara uygun eğitsel oyun etkinlikleri hakkında bilgilere yer verilmesi, özellikle konuşma becerisini geliştirmek konusunda yararlı olacaktır.

- Türkçe öğretiminde eğitsel oyun etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin konuşma becerisi ile birlikte okuma, dinleme ve yazma becerileri üzerindeki etkisi de araştırılmalıdır.

- Türkçe öğretiminde, eğitsel oyun etkinlikleri ve diğer etkin öğretim yöntemleri karşılaştırılarak öğrencilerin dilsel becerileri üzerine etki düzeyleri araştırılmalıdır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem A.

Fotovatnia, Z. ve Namjoo, M. (2013). The effects of cooperative versus competitive word games on EFL learners' vocabulary gain, motivation, and class atmosphere. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4 (1), 189-208.

Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 Sarajevo

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. TÜBAR, 27 (1), 407-421.

Karasar, N, (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Levine, A. ve Reves, T. (1990). Does the method of vocabulary presentation make a difference? TESL Canada Journal, 8 (1), 37-51.

MEB. (2006). Eğitsel oyunlar dersi (12. Sınıf) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitaplığı Müdürlüğü Kitaplığı.

MEB, (2017). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Oxford, R. ve Crookall, D. (1990). vocabulary learning: a critical analysis of techniques. TESL Canada Journal, 7 (2), 9-30.

Susüzer, K. (2006). Oyun yoluyla Fransızca öğretimi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Yıldırım, H., ve Şimşek, A. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

16- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği[1][2]

Gülten GÜDEK[3]

Gökçen GÖÇEN[4]

APA: Güdek, G.; Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 265-295. DOI: 10.29000/rumelide.1011415.

Öz

Edebî metinler dil öğretiminde kültür taşıyıcılığı özellikleriyle kültür aktarımına destek sağlarken sözcüklerin cümlede bir bağlam içerisinde kullanımına da örnek teşkil etmektedir. Öğreniciler dilini öğrendiği, dolayısıyla yabancısı olduğu toplumun kaideleri ile dilinin inceliklerini metinler yoluyla öğrenmekte, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmakta ve okuma becerilerini geliştirmektedir. Bunların yanında edebî metinler düzey üstü dil yapılarını ve sözcükleri içermesi sebebiyle yabancı dili temel seviyede öğrenenlerin okuması için uygun metinler değillerdir. Bu bağlamda metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde metin değiştirimi yapılarak edebî metinlerin öğrenicilerin dil seviyesine uygun hâle getirilmesi önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle çalışmada "Türk edebiyatından seçilen bir eserin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için metin değiştiriminin yapılması ve öğrenicilerin bu metni anlama düzeylerinin belirlenmesi" amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışma, iki farklı aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, doküman analizi yöntemiyle Türk edebiyatının günümüz önemli hikâyecilerinden biri olan Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" kitabından "Caney" ve "Çiçek Tefsiri" isimli metinlerinin, temel seviye olan A2 düzeyine değiştirimi yapılmıştır. İkinci aşamada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrenicilerin, özgün ve değiştirilmiş metinleri anlama düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada kontrol grubunda 20, deney grubunda 20 olmak üzere toplam 40 A2 öğrenicisi yer almıştır. Kontrol grubuna özgün metinler, deney grubuna değiştirilmiş metinler, 10 çoktan seçmeli sorudan oluşan anlama testleri ile birlikte sunulmuştur. Anlama testleri ile toplanan verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmış ve SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla gruplar arasındaki fark incelenmiştir. Çalışma sonucunda özgün metni okuyan öğrenicilerin soruları doğru cevaplama oranlarının ve metni anlama düzeylerinin düşük; değiştirilmiş metni okuyan öğrenicilerin ise soruları doğru cevaplama oranlarının ve metni anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, metin değiştirimi, metin uyarlaması, Mustafa Kutlu

---

1 Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Yayın Etiği Kurulunun 76503540.310.02.206 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Bu çalışma Gökçen Göçen Özdemirel danışmanlığında Gülten Güdek'in aynı başlıkla 2021 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

3 YL Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı (İstanbul, Türkiye). gultengudek@gmail.com, ORCID: 0000 0002 5541 7538 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011415]

4 Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye). ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000 0001 7552 8406

Text modification in teaching Turkish as a foreign language: The short story of Mustafa Kutlu's "Hayat Güzeldir"

Abstract

While literary texts support the transfer of culture with their cultural carrier feature in language teaching, they also set an example for the use of words in the context in a sentence. The learners will learn the rules and subtleties of the language of the society in which they are learning the their language and therefore they are unfamiliar, indirectly through texts, and will have the opportunity to reinforce what they have learned and improve their reading skills. However, literary texts are not suitable for learners at the basic level in terms of their supra-level structures and words. This situation causes learners to have problems. In this context, it is important to text modification within the framework of textlinguistic criteria. Based on the aforementioned needs and requirements, the aim of this study is to text modification of a selected work from Turkish literature for learners who learn Turkish as a foreign language and to determine the level of understanding of the learners. For this purpose, the study consists of two different stages. In the first stage, the texts named "Caney" and "Çiçek Tefsiri" from the book "Hayat Güzeldir" by Mustafa Kutlu, one of the most important writer of Turkish literature, were modified text to the basic level A2, within the framework of textlinguistic criteria, using the document analysis method. In the second stage, an experimental study was conducted with a post-test control group, one of the quantitative research designs, in order to determine the level of comprehension of modified texts of A2-level learners who learn Turkish as a foreign language. The Learners were randomly divided into two groups as control and experimental groups. There are 20 A2 learners in the control group and 20 in the experimental group. The original texts to the control group and the modified texts to the experimental group were presented through comprehension tests. There are 10 multiple-choice questions in the comprehension tests. Data were collected by these comprehension tests. Descriptive analysis was used in the analysis of the data and the difference between the groups was examined through the SPSS software. As a result of the study, it was found that the comprehension levels of the learners who read the original text and the rate of answering the questions correctly were low; It has been observed that the comprehension levels of the learners who read the modified text and the rate of answering the questions correctly increased. This result showed that the modified text within the scope of the research was more suitable for A2 level learners and increased the learners' level of understanding.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, text modification, text adaptation, Mustafa Kutlu, Turkish teaching

1. Giriş

İnsan nüfusunun hızla çoğalması ve ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel vb. gereksinimler sebebiyle artan iletişim ihtiyacı, başka dillerin öğrenimini zorunlu kılmıştır. Gün geçtikçe artan bu ihtiyaçla birlikte Türkiye'nin tarihî ve kültürel arka planı, jeopolitik konumu ve giderek artan etki alanından kaynaklı olarak dünyada Türkçe öğrenmeye yönelik ilgi ve talep çoğalmıştır. Bu talebi karşılamak amacıyla yurt dışı ve yurt içinde birçok kurum ve kuruluş tarafından Türkçenin öğretimi sistemli bir şekilde yapılmaktadır. Bununla birlikte her geçen gün artan ihtiyacı karşılamak amacıyla alanın daha bilimsel bir nitelik kazanabilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili araştırma ve çalışmalar ivme kazanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla geçmişten günümüze çok sayıda sözlük, dil bilgisi ve ders kitabı hazırlanmıştır. Bunların dışında öğreniciler başlangıç seviyesinden itibaren dil düzeylerine uygun, okuma anlama becerilerini geliştirebilecek çok sayıda metne de ihtiyaç duymaktadırlar. Bakan'a (2012, s. 60) göre metinler öğrenicilerin dilsel, zihinsel, sosyal becerilerini ve hedef dile ait kültürel bilincini geliştirmede önemli bir yere sahiptir.

Yaşar'ın (2019, s. 107) belirttiği gibi yabancı dil öğretimi alanında ders kitaplarının dışında dil düzeylerine uygun pek çok metin bulunmaktadır ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu metinlerin sayısının az olduğu fark edilmektedir. Özellikle yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dil düzeylerine göre özel hazırlanmış metinlerin sayısının arttırılmasının bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Gürler, 2017, s. 136). Öğrenicilerin sınıf içinde ya da bağımsız ortamlarda okuma anlama becerilerini geliştirebilmeleri için özellikle temel seviyelerde okuyabilecekleri edebî değeri bulunan eserlerin alana kazandırılması konusunda daha çok çalışmanın yapılması gerektiği de araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Aktan, 2019, s. 2).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma becerisinin öğrenicilere kazandırılması sürecinde yararlanılan metinlerde, dil seviyelerine yönelik dil bilgisi yapıları ile sözcüklerin yer alması önemlidir. Bölükbaş'a (2015) göre öğretim sürecinde öğrenicilerin düzeyine uygun metinlerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda Türkçenin ileri seviyede yabancı dil olarak öğretiminde özgün metinlerden yararlanılabilirken başlangıç ve orta dil seviyelerinde, hedef dil bilgisi kuralları ile sözcüklerin öğrenicilere aktarılabilmesi amacıyla özgün metinler yerine öğreticiler tarafından hazırlanmış yapay metinler de tercih edilmektedir.

"Yapay metinler, gerçek hayatla doğrudan ilişkili değildir ve öğreniciye doğrudan eyleme dökülemeyecek yaşam örnekleri sunmaktadır. Özgün metinler ise gerçek yaşam ile doğrudan ilişkili, okura/alıcıya gerçek hayatta yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yöneliktir" (Demircan, 1990, s. 100). Bu özellikleriyle birlikte bilginin aktarılması, kuralların örneklendirilmesi gibi öğretim amacıyla hazırlanan ve özgün metinlerin yerine tercih edilen yapay metinler, öğrenicinin edebî zevk veren Türk edebiyatından uzak kalmasına da neden olmaktadır. Bunların yanında Kökçü'nün (2020, s. 220) belirttiği gibi özgün metinler, Türkçeyi temel seviyede yabancı dil olarak öğrenenlere uzun ve zor metinler olarak gelmektedir. Bunda metinlerde öğrenicilerin bilmediği dil bilgisi yapılarının, yoğun mecazların, metindeki gönderimlerin ya da sıklığı az olan sözcüklerin yer almasının etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler hedef dilde yazılmış özgün bir hikâyeyi okumak ve anlamak isteseler de ileri seviyedeki bir öğrenicinin yaşayabileceği bu durumu temel seviye ve orta seviyelerdeki öğreniciler için sağlamak pek kolay değildir (Keskin ve Okur, 2013, s. 294). Bu bağlamda farklı dil seviyelerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de özgün metinleri okuyabilmeleri için metin değiştirimi yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde metin değiştirimi farklı nedenlerden dolayı tercih edilmektedir. Bunlardan biri yabancı bir dili öğrenmek isteyen öğrenicinin, yeterlilik düzeyi ile metnin içeriği arasındaki uyumun sağlanmasının gerekliliğidir. Bu durumda hedef kitle üzerindeki bilişsel yükün hafifletilmesi amaçlanmaktadır. Bilişsel yükü hafifleyen öğrenicinin hayal kırıklığı ve kaygısı dolaylı olarak azalacak, hedef dili ve kültürü öğrenme isteği artacaktır (Durmuş, 2013a, s. 1297). Bir diğer neden metnin dil çözümlemeleri ile daha çok uğraşmak yerine değiştirimi yapılan metin sayesinde öğrenicinin, metinde yer verilen anlama odaklanması ve böylelikle metni daha iyi kavramasıdır (Yazok, 2020, s. 15).

Metin değiştirimi, daha çok sadeleştirme ile gereksiz sözcüklerin atılması ve sözcük sıklığı düşük olan sözcükleri, sıklığı yüksek olan sözcüklerle değiştirmek olarak bilinmektedir. Fakat metin değiştirimi bu şekliyle yüzeysel olmakta ayrıca bu şekilde bir değiştirim ile metnin edebî ve anlamsal değerine zarar verilmektedir. Bunların dışında metin değiştiriminde metnin bağlamına ve tutarlılığına dikkat edilerek gönderimleri açık hâle getirmek, düzey üstü olan dil bilgisi yapılarını kelimelerle ifade etmek, anlamı bilinmeyen bir kelimeyi açımlama yaparak yeni kelime ile anlamlı hâle getirmek, anlatımı zorlaştıran cümleyi yeniden yazmak gibi pek çok işlem de uygulanmaktadır (Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013b; Özmen, 2019). Metin değiştirimi sürecinde yapılan bu işlemler, metin değiştirimi ile metin sadeleştirmeyi birbirinden ayırmaktadır.

Dil öğretimi alanındaki verilere göre metin sadeleştirme, metin değiştiriminin uygulamada ayrılan türlerinden biridir. Metin sadeleştirme ile ortaya çıkan metin, genellikle özgün metinden daha kısadır. Bunun yanında metin değiştiriminde, özgün metinde yer alan ve anlamanın önünde engel olarak görülen bazı sözcükler ile ifadelerin ek açıklama yapılarak genişletildiği de görülmektedir. Bu durumda değiştirilmiş metin, özgün metinden daha uzun olabilmektedir. Ortaya çıkan bu metin için bir sadeleştirmeden daha çok genişletme söz konuşu olduğundan yapılan değiştirim sonucunda sadeleştirilmiş değil genişletilmiş metin demek daha doğru olacaktır (Durmuş, 2013a, s. 1303). Metin değiştirimi daha genel bir terim olarak özgün metnin hedef dil seviyesine hazırlanmasındaki sadeleştirme ve genişletme işlemlerini kapsamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında metin değiştirimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir (Aktan, 2019; Ay, 2020; Bakan, 2012; Demirel, 2019; Eroğlu, 2015; Gürler, 2017; Erdem İpek, 2018; Kaya, 2018; Kaymaz, 2018; Kökçü, 2020; Kutlu, 2015; Kutlu, 2021; Özmen, 2019; Süner, 2018; Yaşar, 2019; Yazok, 2020). Bu çalışmalar içerisinde Bakan (2012), Sait Faik'in "Meserret Oteli" başlıklı hikâyesini metinbilimsel ölçütler çerçevesinde B1 seviyesine sadeleştirmiştir. Eroğlu (2015), Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" isimli hikâyesini metinbilimsel ölçütler çerçevesinde B1 seviyesine sadeleştirmiştir. Süner (2018), Refik Halit Karay'ın "Eskici" isimli hikâyesini B1 seviyesine sadeleştirmiş ve okuma becerisine yönelik ölçme uygulaması yapmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda metin değiştirimi çalışmalarının genel olarak orta düzeyde (B1-B2) ve Sait Faik Abasıyanık, Ömer Seyfettin, Refik Halit Karay gibi yazarlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda genellikle araştırmacılar tarafından seçilen bir yazarın bir eseri üzerinde, ilgili dil seviyesine uygun olarak metin değiştirimi yapılmıştır. Ancak yapılan metin değiştiriminin dil seviyesine uygunluğu konusunda uzman görüşüne ya da öğreniciler üzerinde bir uygulamaya başvurulmamıştır. Oysaki metin değiştirimi çalışmalarının güvenirliği ile öğrenicilere uygunluğu için uzman görüşünün alınması ve öğreniciler üzerinde uygulama yapılması önemlidir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Mustafa Kutlu'nun hikâyeleriyle ilgili "Ya Tahammül Ya Sefer" isimli hikâyenin B1 seviyesine değiştirimi (Erdem İpek, 2018) ile "Hayat Güzeldir" isimli hikâyenin B1 seviyesine değiştirimi (Demirel, 2019) olmak üzere yalnızca 2 çalışma yapıldığı da fark edilmektedir. Oysaki Mustafa Kutlu, günümüz hikâyeciliğinin önemli isimlerinden biridir ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrenicilerin tanışması gereken bir yazardır. Bu gerekliliğin sebepleri şu şekilde açıklanabilir (Tosun, 2004, s. 40):

- Öykülerinde dil öğretiminde özellikle vurgulanan İstanbul Türkçesini akıcı bir biçimde kullanması,

- Anadolu, köy, kasaba hayatından örneklere sıkça yer vermesi,
- Sosyal değişme, göç, çocukluk, işsizlik, yoksulluk ve şehirleşmenin getirdiği sorunları dolayısıyla yaşayan güncel hayatı hikâyelerinin arka planına yerleştirmesi,
- Mekânlarını sıradan ve günlük hayatın içinden seçmesi,
- İnsanlık durumlarını anlatan evrensel konuları ele alması,
- Okuyucunun onun hikâyelerinde kendinden bir şeyler bularak özdeşleşme yaşaması,
- Ayrıca anlatım noktasında akıcı ve canlı bir üsluba sahip olması.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Mustafa Kutlu'nun hikâyelerine yönelik yapılan az sayıdaki metin değiştirimi çalışmasının da Türkçeyi B1 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler için yapıldığı tespit edilmiştir. Yazarın hikâyelerinin Türkçeyi başlangıç seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler için değiştirilmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin temel seviyelerden itibaren günümüz yazarlarına ait metinlerle karşılaşmaları hem söz varlıklarına hem kültürel birikimlerine katkı sağlayacak; daha sonra ise farklı eserleri de merak ederek okuma yapmalarına yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda Mustafa Kutlu'ya ait farklı hikâye metinlerinin Türkçeyi başlangıç seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler için değiştirilmesinin, yapılan değiştirimin doğruluğuna yönelik uzman görüşünün alınmasının ve değiştirilmiş metnin dil seviyesine uygunluğuna yönelik öğrenicilerle uygulama yapılmasının bir ihtiyaç olduğu fark edilmektedir.

Sözü edilen önem, gereklilik ve ihtiyaçtan hareketle yapılan çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, metin değiştirimi yoluyla Türk edebiyatının günümüz önemli hikâyecilerinden biri olan Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" kitabından seçilen iki hikâyenin temel seviye olan A2 düzeyine metin değiştiriminin yapılması amaçlanmıştır. Bu aşamanın alt amacı şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında seçilen metinlerin A2 düzeyine değiştirimi nasıldır?

İkinci aşamada ise yapılan metin değiştiriminin, Türkçeyi yabancı dil olarak A2 seviyesinde öğrenenler için uygunluğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu aşamanın alt amaçları ise şu şekildedir:

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen özgün metinleri anlama düzeyleri nedir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen değiştirilmiş metinleri anlama düzeyleri nedir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özgün ve değiştirilmiş metinleri anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yapılan çalışma, metin değiştirimine yönelik uzman görüşlerinin alınması ve öğrenicilerin değiştirilmiş metni anlama düzeylerine yönelik uygulama yapılması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Yapılan metin değiştirimi çalışması, Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlere ek okuma materyali sağlaması ve böylece Türkçenin söz varlığı ile kültürünün aktarılmasına destek olması açısından önemlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Yapılan çalışmanın birinci aşamasında, araştırma kapsamında seçilen 2 hikâyenin A2 düzeyine metnin değiştiriminin yapılması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi benimsenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Mustafa Kutlu'ya ait "Hayat Güzeldir" hikâye kitabının içinden seçilen 2 hikâye, doküman incelemesi yöntemiyle A2 seviyesi için dil bilgisi yapıları, sözcük varlığı gibi özellikleri bakımından analiz edilmiş ve uygun olmadığı tespit edilen cümlelerin, sözcüklerin, dil bilgisi yapılarının değiştirimi yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında değiştirimi yapılan metinlerin, Türkçeyi A2 seviyesinde öğrenenlerin okuma anlama seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden "Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model" seçilmiştir. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş 2 grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlilik üzerindeki olumsuz etkisi önlenebilir. Gruplara yalnızca son testin uygulandığı modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

G1 R X O1.2

G2 R O2.2

Bu modelde "X"in etkisi O1.2 ve O2.2 ölçmelerinin karşılaştırılmasıyla saptanır (G: Grup, R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık, X: Bağımsız değişkenler düzeyi, O: Ölçme-gözlem) (Karasar, 2014, s. 98). Çalışmada kontrol grubuna özgün metin ile metni anlama soruları ve deney grubuna çalışmanın birinci aşaması kapsamında değiştirilmiş metin ile metni anlama soruları verilmiştir. Metni anlamaya yönelik sorulara verilen doğru yanlış cevaplar sonucunda, öğrenicilerin özgün ve değiştirilmiş metinleri anlama düzeyleri ve anlama düzeylerindeki farklılıkların anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

2.2. İncelenen dokümanlar ve araştırmanın evreni/örneklemi

Özgün metinlerin, Türkçeyi A2 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenenler için metin değiştiriminin yapılmasını amaçlayan çalışmanın birinci aşamasında, incelenmek üzere Türk edebiyatının günümüzdeki önemli hikâyecilerinden biri olan Mustafa Kutlu'nun hikâyeleri seçilmiştir. Bu kapsamda hikâye seçimi için Mustafa Kutlu'nun tüm kitapları incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkçenin günümüzdeki kullanımını temsil etmesi, evrensel ve kültürel örnekleri yansıtması bakımından yazarın "*Hayat Güzeldir"* isimli hikâye kitabı belirlenmiştir. Metin değiştirimi amacıyla belirlenen kitabın içinden modern hikâyeciliğin dil özelliklerini yansıtması ve içinde öğrenicilerde ilgi ve merak uyandıran Türk kültürüne ait aile, sağlık, çocuk temalarını barındırması nedeniyle "*Caney" ve "Çiçek Tefsiri"* isimli hikâyeler seçilmiştir.

Mustafa Kutlu'ya ait Dergâh Yayınları'ndan çıkan "Hayat Güzeldir" adlı 175 sayfalık kitapta yer alan ve araştırma kapsamında seçilen 2 hikâyenin özellikleri şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. Araştırma kapsamında incelenen hikâyeler

Yazar adı	Mustafa Kutlu	Mustafa Kutlu Toplam
Kitabın adı	Hayat Güzeldir	Hayat Güzeldir
Eser Adı	Caney	Çiçek Tefsiri
Sayfa sayısı	82	18
Toplam 1		1 2

Çalışmanın ikinci aşamasında uygulanan deneysel çalışmanın evrenini Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Türkiye'de Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen toplam 40 öğrenici oluşturmaktadır. Çalışmaya seçilen öğreniciler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kontrol grubunda 20, deney grubunda 20 olmak üzere toplamda 40 A2 öğrenicisine ulaşılmıştır. Tüm öğreniciler A1 seviyesinde 8 hafta 200 saat, A2 seviyesinde 7 hafta 175 saat Türkçe eğitimi almıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. Kontrol grubunun demografik özellikleri

Sayı	**Yaş**	**Ülke**	**Cinsiyet**
Ö1	19	Yemen	Erkek
Ö2	19	Yemen	Erkek
Ö3	21	Yemen	Erkek
Ö4	18	Yemen	Erkek
Ö5	19	Ürdün	Kadın
Ö6	19	Zimbabwe	Erkek
Ö7	20	Suriye	Erkek
Ö8	19	Ürdün	Erkek
Ö9	20	Zimbabwe	Erkek
Ö10	20	Mısır	Erkek
Ö11	20	Sudan	Erkek
Ö12	21	Etiyopya	Erkek
Ö13	19	Kazakistan	Erkek
Ö14	18	Afganistan	Erkek
Ö15	21	Irak	Kadın
Ö16	22	Irak	Erkek
Ö17	20	Cezayir	Erkek
Ö18	23	Çad	Erkek
Ö19	20	Özbekistan	Erkek
Ö20	23	Çad	Erkek

Tablo 2 incelendiğinde erkek katılımcıların sayısının 18, kadın katılımcıların ise 2 olduğu görülmektedir. Katılımcılar daha çok Asya ve Afrika kıtası ülkelerindendir.

Tablo 3. Deney grubunun demografik özellikleri

Sayı	Yaş	Ülke	Cinsiyet
Ö1	20	İran	Kadın
Ö2	19	Yemen	Erkek
Ö3	19	Mısır	Erkek
Ö4	20	Suriye	Erkek
Ö5	21	Somali	Erkek
Ö6	22	Yemen	Erkek
Ö7	19	Yemen	Erkek
Ö8	20	Yemen	Erkek
Ö9	19	Ürdün	Erkek
Ö10	19	Mısır	Erkek
Ö11	20	Filistin	Kadın
Ö12	19	Filistin	Erkek
Ö13	17	Somali	Erkek
Ö14	19	Yemen	Erkek
Ö15	21	Yemen	Erkek
Ö16	20	Somali	Erkek
Ö17	19	Irak	Kadın
Ö18	19	Irak	Erkek
Ö19	21	Yemen	Erkek
Ö20	21	Irak	Kadın

Tablo 3 incelendiğinde erkek katılımcıların 16, kadın katılımcıların ise 4 olduğu görülmektedir. Katılımcılar daha çok Asya ve Afrika kıtası ülkelerindendir.

2.3. Verilerin toplanması

Çalışmanın birinci aşamasında araştırma kapsamında seçilen metinler, A2 seviyesi için dil bilgisi yapıları, sözcük varlığı, cümle bilgisi özellikleri bakımından analiz edilmiş ve incelenmiştir. Sonrasında metinler Microsoft Word'e aktarılmış ve her tümceye numara verilmek suretiyle tablolaştırılmıştır. Tabloda tümce numarasına, metnin özgün hâline, metnin değiştirilmiş hâline ve yapılan değiştirme işlemlerine yer verilmiştir. Metin değiştirimi sürecinde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde kalınıp metnin sahip olduğu biçimsel ve anlamsal özellikler ile metnin derin yapısının bozulmamasına dikkat edilmiştir.

Metin değiştirimi sırasında sık kullanılan sözcüklerin seçiminde güncel Türkçenin yazılı ve sözlü milyonlarca sözcük örneğini sunan "Türkçe Ulusal Derlemi"nden (E.T.: 08.03.2021) ve Göçen'in (2016) yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığını ve yaygınlığını tespit ettiği çalışmasından yararlanılmıştır.

Değiştirimi yapılmış metinlerde yer alan ve öğreniciler tarafından anlaşılmasının zor olacağı düşünülen bazı sözcükler numaralandırılmış ve bu sözcüklerin anlamları için metnin sonunda bir sözlük oluşturulmuştur. Bu kapsamda sözlükte "Caney" metni için 10 sözcük, "Çiçek Tefsiri" metni için 9 sözcük

açıklamasıyla birlikte yer almıştır. Sözlükteki sözcüklerin seçiminde kullanım sıklığı düşük bulunan sözcükler tercih edilmiştir. Sözcüklerin anlamlarının verilmesi sürecinde Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'ten (E.T.: 18.03.2021) yararlanılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında kontrol grubuna özgün metin ile metni anlama soruları ve deney grubuna değiştirimi yapılmış metinler ile metni anlama soruları tüm dünyayı etkileyen Covid-19 küresel salgını sebebiyle uzaktan öğretim yoluyla yapılan bir derste Google Forms aracılığıyla sunularak araştırma verileri toplanmıştır. Çevrim içi ortamda gerçekleşen veri toplama işlemi için toplamda verilen süre 45 dakikadır.

2.4. Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında ilk olarak Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" isimli hikâye kitabındaki 2 hikâyenin, metin değiştirim ölçütleri çerçevesinde değiştirimi yapılmıştır. Yapılan metin değiştiriminin A2 düzeyine uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda Türkiye'deki 4 farklı üniversitede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan toplam 10 öğretim görevlisine ulaşılmış ve uzmanların bir form aracılığıyla görüşlerini belirtmesi istenmiştir. Formun hazırlanmasında Özmen'in (2019) çalışmasından yararlanılmıştır. Hazırlanan forma Özmen'den (2019) farklı olarak metin değiştiriminin işlemlerini gösteren 5 örnek tümce de eklenmiştir.

Uzman görüşlerinin alınabilmesi için kullanılan formda dilsel ölçütler başlığı altında sözdizimsel, biçimbilimsel, sözlüksel uygunluk; metne ilişkin ölçütler başlığında ise bağdaşıklık, tutarlılık, konu, akıcılık ve sözlük sorulmuştur. Uzmanların görüşlerini 1 "kesinlikle yetersiz", 2 "yeterli değil", 3 "kısmen yeterli", 4 "yeterli", 5 "tamamen yeterli" şeklinde belirtmeleri beklenmiştir. Örnek olarak formda yer alan tümceler bir tablo üzerinde özgün hâli, değiştirilmiş hâli, yapılan işlemler olarak verilmiş ve uzmanların "uygun", "uygun değil" ve "öneri" seçeneği ile görüşlerini iletmesi istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen veriler toplandıktan sonra MS Office Excel'e aktarılmak suretiyle tek bir grafik hâlinde birleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Türkçeyi A2 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenenlerin değiştirimi yapılmış metinleri anlama düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 2 farklı metin için metni anlamaya yönelik 2 anlama testi oluşturulmuştur. Öğrenicilere "Caney Hikâyesinin Anlama Testi" ve "Çiçek Tefsiri Hikâyesinin Anlama Testi" aracılığıyla 10 adet çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Anlama testlerinin son hâlinin verilmesinde geçerlik güvenirlik sağlanması amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Bir metnin özgün ve değiştirilmiş hâlindeki metni anlama soruları aynı sorulardan oluşmuştur. Doğru cevaplanan her bir soru 10 puan değerinde olup testten en düşük 0, en yüksek 100 puan alınmaktadır.

2.5. Verilerin analizi

Çalışmanın birinci aşaması kapsamında seçilen metinler, Türkçeyi A2 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenenler için uygun hâle getirilmiştir. Bu süreçte kullanılan metin değiştirim ölçütleri Özmen'in (2019, s. 100) çalışması model alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu çalışmadaki metin değiştirim ölçütlerinden hareketle araştırma kapsamında seçilen metinler üzerinde yapılan işlemler ve bu değiştirim işlemlerinin bulgular bölümündeki tablolar üzerinde gösterildiği renkler şu şekildedir:

- Gönderimlerin (artgönderim, öngönderim) açık hâle getirilmesi (mor renk),
- Düzey üstü dil bilgisi yapılarının sözcüklerle ifade edilmesi (mavi renk),

- Devrik tümcelerin düzenlenmesi (kırmızı renk),
- Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirilmesi (turuncu renk),
- Eksiltili cümlelerin tamamlanması (sarı renk),
- Genişletme (gri renk),
- İleti değeri bulunmayan çok az sayıdaki sözcüğün silinmesi (yeşil renk),
- Anlaşılması zor olan tümceleri yeniden yazılması (siyah renk),
- Sıfat fiil, zarf fiil gibi yapılarla karmaşık hâlde bulunan tümcelerin bölünmesi (siyah renk).

Çalışmanın ikinci aşamasında kontrol ve deney grubunun özgün ve değiştirilmiş metne yönelik anlama testlerindeki soruları doğru ve yanlış cevaplama durumları Microsoft Excel programı yardımıyla tespit edilmiştir. Her bir soruya verilen doğru ve yanlış cevaplar frekans ve yüzdelik değerleriyle tablolar hâlinde sunulmuştur.

Öğrenicilerin özgün ve değiştirilmiş metne yönelik anlama testlerinden aldıkları puanlar ise SPSS 21.0 paket programıyla betimsel olarak ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun özgün ve değiştirilmiş metinlerden aldıkları puanlar betimsel olarak (frekans, yüzde) tablolar hâlinde sunulmuştur. Grupların özgün ve değiştirilmiş metinleri anlama testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öncelikle elde edilen verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca verilerin kurtosis ve skewness değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi grup büyüklüğünün $n<50$ olması durumunda uygulanan normallik testidir. Test sonucunda elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olması verilerin dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Kurtosis ve skewness değerlerinin de standart hatalarına bölünmeleriyle elde edilen değerler ±1,96 arasında ise dağılım, normal dağılım varsayılmaktadır (Can, 2017).

Çalışma kapsamında seçilen "Caney" metninin özgün ve değiştirilmiş hâllerine yönelik gruplardan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik yapılan analizin sonuçları şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. "Caney" metnine yönelik verilerin normal dağılım analizi

	Statistic	df	Sig.
Caney	,884	20	,021

Tablo 4'e göre "Caney" metninin özgün ve değiştirilmiş metinlerine yönelik elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğine yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde çalışma kapsamında elde edilen verilerin normal bir dağılım göstermediği görülmektedir.

Çalışma kapsamında seçilen "Çiçek Tefsiri" metninin özgün ve değiştirilmiş hâllerine yönelik gruplardan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik yapılan analizin sonuçları şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. "Çiçek Tefsiri" metnine yönelik verilerin normal dağılım analizi

	Statistic	df	Sig.
Çiçek Tefsiri	,905	20	,050

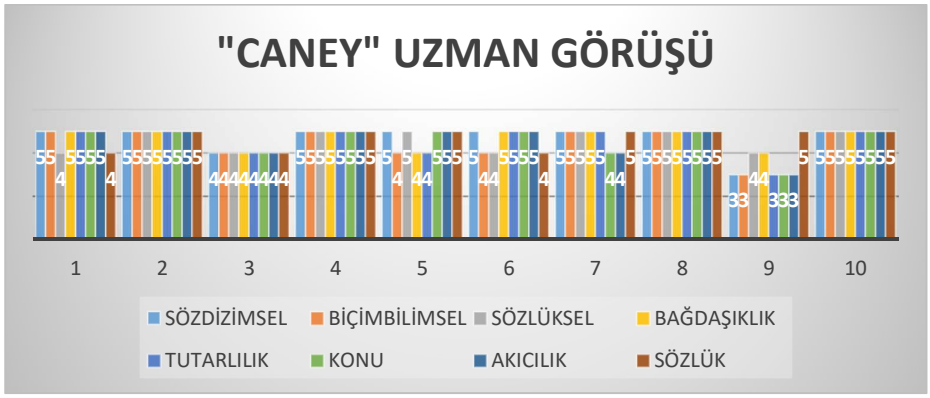
Tablo 5'e göre "Çiçek Tefsiri" metninin özgün ve değiştirilmiş metinlerine yönelik elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğine yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde çalışma kapsamında elde edilen verilerin normal bir dağılım göstermediği görülmektedir.

Bu bağlamda kontrol ve deney grubunun testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testinin yapılmasına karar verilmiştir.

2.6. Değiştirilmiş metinlere yönelik uzman görüşleri

Değiştirimleri yapılan metinlerin Türkçeyi A2 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenenlere uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda Türkiye'deki 4 farklı üniversitede bulunan Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) görev yapan toplam 10 öğretim görevlisine ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenim durumları lisans (1), yüksek lisans (5) ve doktora (4) düzeyindedir. Katılımcılar 7-16 yıl arasında A2 seviyesinde derse girmektedirler ve sıklıkla dil bilgisi, edebiyat, yabancı dil öğretimi ve Türk dili alanlarında çalışmaktadırlar.

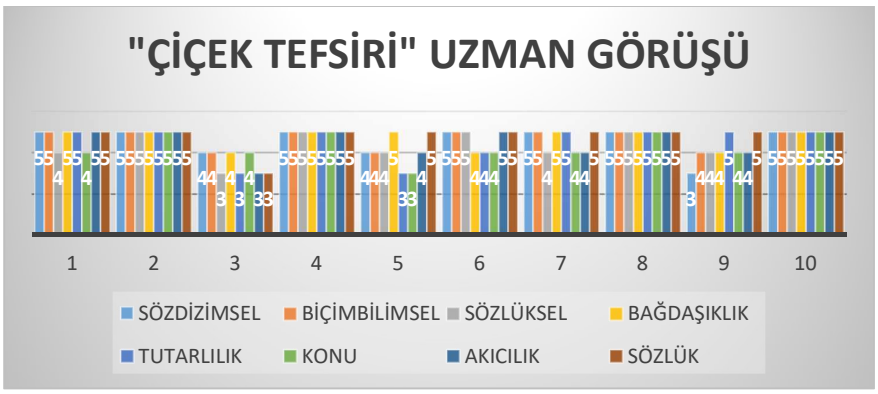
"Caney" metninin A2 düzeyine değiştirimine yönelik alınan uzman görüşleri bir şekil ile şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1. "Caney" A2 Metnine Yönelik Uzman Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde uzman görüşlerine göre "Caney" değiştirilmiş metninin sözdizimsel, biçimbilimsel, sözlüksel, bağdaşıklık, tutarlık, konu, akıcılık ve sözlük açısından çoğunlukla "tamamen yeterli" ve "yeterli" bulunduğu görülmektedir.

"Çiçek Tefsiri" metninin A2 düzeyine değiştirimine yönelik alınan uzman görüşleri bir şekil ile şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2: "Çiçek Tefsiri" A2 metnine yönelik uzman görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde uzman görüşlerine göre "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metninin sözdizimsel, biçimbilimsel, sözlüksel, bağdaşıklık, tutarlık, konu, akıcılık ve sözlük açısından çoğunlukla "tamamen yeterli" ve "yeterli" bulunduğu görülmektedir.

2.7. Yayın etiği kurulu kararı

Araştırma kapsamında yapılan metin değiştiriminin Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler için uygunluğunu tespit etmek amacıyla uygulanan deneysel çalışma kapsamında etik kurul kararı alınmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 09/ 06/ 2021- 45).

3. Bulgular

3.1. Araştırma kapsamında seçilen metinlerin A2 düzeyine değiştirimine yönelik bulgular

Araştırma kapsamında birinci metin olan "Caney" metninin A2 düzeyine değiştirimi yapılmıştır. Özgün metin, değiştirilmiş metin ve metin değiştirim işlemleri bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6. "Caney" metninin A2 düzeyine değiştirimi

Tümce No	Özgün Metin	A2 Düzeyi Metin	İşlem
Başlık	CANEY	CANEY	İşlem yapılmadı. Ø
T1	Lodosun canı sağ olsun.	Lodos[1] rüzgârı sağ olsun.	Genişletme, Anlatımı zorlaştıran sözcükleri silme.
T2	Gerçi pek makbul sayılmayan bir rüzgardır, denizi kabartır, balıkları ve insanı serseme çevirir ama olsun, havayı temizliyor işte.	İyi bir rüzgâr değildir. Deniz yükselir, balıkları ve insanı sersem[2] gibi yapar. Ama olsun, havayı temizliyor.	Yeniden yazma, Karmaşık tümceleri bölme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Anlatımı zorlaştıran sözcükleri silme.
T3	Poyrazla el ele verip İstanbul'u zehir solumaktan kurtarıyor.	Lodos, soğuk olan poyraz[3] rüzgârıyla beraber İstanbul'u kirli havadan kurtarıyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T4	Bugün lodoslu hava, üstüne üstlük güneşli.	Bugün lodoslu hava, üstelik güneşli.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.

T5	Serçeler cıvıldaşıyor ağaçlarda.	Serçe kuşları ağaçlarda cıvıl cıvıl ötüyor.	Genişletme, Kiplikleri sözcükle ifade etme, Devrik yapıları düzenleme.
T6	Beklediğim vasıta zamanında geliyor, işte güzel bir gün dedik ya, yer bulup oturuyorum.	Araç bekliyorum ve o araç zamanında geliyor. Güzel bir gün dedik bu nedenle de yer bulup oturuyorum.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Karmaşık tümceleri, sıfat fiilleri bölme, Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma.
T7	Yanımdaki vatandaş teklifsiz; "Yahu her önüne gelen yorumcu oldu", diye gündemi açıyor.	Yanımdaki vatandaş[4] samimi şekilde; "Herkes fikrini söyler, oldu", diye gündemi açıyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Yeniden yazma.
T8	Bir de bu meseleleri vatandaşa sorsalar ya" diyerek yüzüme bakıyor.	Bir de bu sorunları vatandaşa[4] sorsalar" diyerek yüzüme bakıyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T9	Eh, muhabbeti başlatalım bari.	Eh, o hâlde muhabbeti başlatalım.	Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma, Devrik yapıları düzenleme.
T10	Soruyorlar efendim, siz hiç tivi seyretmiyor musunuz" diyorum.	Efendim soruyorlar, "Siz hiç televizyon seyretmiyor musunuz" diyorum.	Devrik yapıları düzenleme. Açımlama.
T11	"Hah, ha.." diye kısa metrajlı bir kahkaha atıyor.	"Hah, ha.." diye kısa bir kahkaha atıyor.	Anlatımı zorlaştıran, Tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T12	Sevimli adam doğrusu.	Sevimli adam doğrusu.	İşlem yapılmadı. Ø
T13	-Soruyorlar abicim, sormazlar mı...	-Abicim soruyorlar, sormazlar mı...	Devrik yapıları düzenleme.
T14	Şimdi vatandaşın bu konudaki fikirlerini alalım, diyerek sokaktan geçen adamlara mikrofonu uzatıyorlar.	Şimdi vatandaşın[4] bu konudaki fikirlerini alalım, diyerek sokaktan geçen adamlara mikrofonu uzatıyorlar.	İşlem yapılmadı. Ø
T15	Ne güzel değil mi?	Ne güzel değil mi?	İşlem yapılmadı. Ø
T16	Ver ulan şunu şöyle bir güzel konuşayım diyeceksin. Vermezler ki...	Ver şu mikrofonu şöyle bir güzel konuşayım diyeceksin ama vermezler.	Anlatımı zorlaştıran, Tümceyi uzatan sözcükleri silme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T17	Öylesine bir iki laf atıyoruz.	Öylesine bir iki laf söylüyoruz.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T18	O da şansına.	O lafı da şansına söylüyoruz.	Gönderimleri açık hâle getirme, Eksiltileri tamamlama.
T19	Adam senin sözlerini makaslıyor, ötekinin sözlerini veriyor.	Muhabir senin sözlerini kesiyor, ötekinin sözlerini veriyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T20	Bu mu adalet...	Bu mu adalet?	Anlamı pekiştirmek amacıyla eksik noktalama işaretini koyma.

T21	-Siz galiba yorum değil adalet peşindesiniz...	-Siz galiba yorum değil adalet istiyorsunuz?	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T22	-Elbette...	-Elbette...	İşlem yapılmadı. Ø
T23	Acaba lafı uzatıp, memlekette adalet mekanizmasının yavaş işlediğini mi anlatsam.	Acaba konuşmayı uzatıp, ülkede adaletin yavaş olduğunu mu anlatsam?	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme. Yeniden yazma.
T24	Altı yedi yaşlarında bir çocuk beni bu fikirden caydırıyor.	Altı yedi yaşlarında bir çocuk beni bu fikirden vazgeçiriyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T25	Ayaklarında yırtık lastik çizmeler, başında bir Fenerbahçe beresi...	Ayaklarında eski, yırtık lastik çizmeler, başında bir Fenerbahçe[5] beresi var.	Genişletme, Eksiltileri tamamlama.
T26	Ceket çamur içinde, gömleğin yakası-bağrı açık.	Ceketi kirli, gömleği dağınıktı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T27	Kopul bir oğlan, bütün bunlar hiç umurunda değil.	Oğlan için, bunların hiç önemi yok.	Anlatımı zorlaştıran, Tümceyi uzatan sözcükleri silme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T28	Koltuğunun altına bir alüminyum tepsi sıkıştırmış, kolu kavramaya yetmiyor.	Kolunun altına bir tepsi almış ama kolu kısa kalıyor.	Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma, Anlatımı zorlaştıran, Tümceyi uzatan sözcükleri silme, Yeniden yazma.
T29	Tepsinin içinde naylonlara sarılı koz helvalar, susamlı helvalar...	Tepsinin içinde cevizli, susamlı helvalar var.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme. Eksiltileri tamamlama.
T30	-Helva alın abilerim, helva alın teyzelerim, diye bülbül gibi şakımaya başlıyor.	-Helva alın abilerim, helva alın teyzelerim, diye bülbül gibi ses çıkarmaya başlıyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T31	Yolcuların gözü yanakları kıpkırmızı oğlanda.	Yolcular yanakları kıpkırmızı oğlana bakıyor.	Yeniden yazma.
T32	Olağanüstü düzgün ve beyaz dişlerini parlatarak gülümsüyor.	Oğlan olağanüstü düzgün ve beyaz dişlerini parlatarak gülümsüyor.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T33	Yazık ki kimse oralı olmuyor.	Maalesef hiç kimse helvalarla ilgilenmiyor.	Yeniden yazma.
T34	Ama oğlan tecrübeli.	Ama oğlan tecrübeli.	İşlem yapılmadı. Ø
T35	Bu yolların adamı olmaya ahdetmiş.	Bu işi yapmaya karar vermiş.	Yeniden yazma.
T36	Helva alana bir türkü bedava, demez mi!	Helva alan kişiye bir türkü bedava, demez mi!	Gönderimleri açık hâle getirme.
T37	Eh gel de dayan şimdi. Bıçkın bir delikanlı sesliyor yanına.	Şimdi nasıl almayacaksın? Cesur bir delikanlı[6] yanına çağırıyor.	Yeniden yazma, Devrik yapıları düzenleme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T38	-Önce türküyü söyle, sonra alayım helvanı, diyor...	-Önce türküyü söyle, sonra alayım helvanı, diyor...	İşlem yapılmadı. Ø

T39	Herkes bu pazarlığın nasıl sonuçlanacağını merak ediyor.	Herkes bu konuşmanın nasıl sonuçlanacağını merak ediyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T40	Satıcı çocuk ilgi uyandırmayı becerdi işte.	Satıcı çocuk merak uyandırmayı becerdi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T41	Bundan gerisi kolay...	Bundan sonrası kolay...	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T42	Bir süre ileri geri tartışıyorlar.	Bir süre karşılıklı konuşuyorlar.	Anlatımı zorlaştıran, Tümceyi uzatan sözcükleri silme, Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma.
T43	Çocuk helvayı garantilediğini anlayınca türküye başlıyor...	Çocuk helvayı satacağını anlıyor. O zaman türküye başlıyor...	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T44	*Caney, caney, caney...* *İşte meydan ey...* *Delikanlı cim-bom,* *Nerdesin haney? Nerdesin haney...*	*Caney, caney, caney...* *İşte meydan ey...* *Delikanlı cim-bom,* *Nerdesin haney? Nerdesin haney...*	İşlem yapılmadı. Ø
T45	Vatandaşın gülmez yüzünü güldürmek için yetmez mi bu...	Vatandaşın[4] gülmeyen yüzünü güldürmek için bu durum yeterli oldu.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Devrik yapıları düzenleme.
T46	Ah benim yufka yürekli halkım... Ah benim merhametli insanlarım...	Ah benim yufka yürekli[7] hemen üzülen halkım... Ah benim merhametli[8] insanlarım...	Genişletme
T47	Hemen herkes -cimbomlular dahil- sevgi ile bakıyorlar küçüğe...	Hemen herkes -Galatasaraylılar (cimbomlular)[9] dahil- küçük helvacı çocuğa sevgi ile bakıyorlar.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Gönderimleri açık hâle getirme, Devrik yapıları düzenleme.
T48	Bıçkın delikanlı iki helva alıp, ceplerine sokuşturuyor.	Cesur delikanlı[6] iki helva alıp, ceplerine zorla koyuyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T49	Paranın üzeri kalsın diyor.	Paranın üzeri kalsın, diyor ve geri kalan parayı almıyor.	Genişletme.
T50	Küçük satıcı, etraftan uzanan ellere yetişmeye çabalıyor.	Küçük satıcı çocuk, etraftan uzanan ellere yetişmeye çalışıyor.	Genişletme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T51	Göz açıp kapayıncaya kadar tepsideki helvalar bitiyor... Ohhhh...	Kısa sürede tepsideki helvalar bitiyor... Ohhhh...	Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma.
T52	Sanki hükümet bir çırpıda iç ve dış borçlarımızı temizledi.	Hükümet çabucak iç ve dış borçlarımızı temizlemiş gibi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T53	Sanki terör sona erdi, cari açık kapandı.	Ø	Anlatımı zorlaştıran, tümceyi uzatan sözcükleri silme.

T54	Evet, insanlarımız bu kadarcık olsun sevinmek, gülmek istiyorlar.	Evet, insanlarımız bu kadarcık olsun sevinmek, gülmek istiyorlar.	İşlem yapılmadı. Ø
T55	Bir iyilik edip kalplerinde çırpınan kuşu sakinleştirmek istiyorlar.	Bir iyilik edip kalplerindeki kuşu sakinleştirmek istiyorlar.	Anlatımı zorlaştıran, tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T56	İnsanlarımız kanaat denilen şeyi biliyor, her vesile ile hatırlamak istiyor.	İnsanlarımız kanaati biliyor, daha fazlasını istemiyor ve her durumda bunu hatırlamak istiyor.	Genişletme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T57	Her an iyilik ve adalet için fedakarlığa hazır.	Her an iyilik ve adalet için bir şeyler yapmaya hazır.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T58	Ama karşılarında şu küçük adam kadar olsun içten ve dürüst makamlar, insanlar, sözler olsun istiyor.	Ama karşılarında şu küçük çocuk kadar olsun samimi ve dürüst makamlar, insanlar, sözler olsun istiyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T59	Küçük adam durakta iniyor.	Küçük çocuk durakta iniyor.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T60	Tramvayın camından izliyorum onu.	Onu tramvayın camından izliyorum.	Devrik yapıları düzenleme.
T61	Alüminyum tepsiyi def gibi tımbırdatarak, ıslıkla bir oyun havası tutturuyor.	Tepsiye vurarak, ıslıkla[10] bir oyun havası çalıyor.	Yeniden yazma.
T62	Seke seke, oynayarak uzaklaşıyor.	Hoplaya zıplaya, oynayarak uzaklaşıyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T63	Git küçük adam, yolun açık olsun.	Küçük çocuk git, yolun açık olsun.	Gönderimleri açık hâle getirme, Devrik yapıları düzenleme.

SÖZLÜK

1. Lodos: Güneyden ve güneybatıdan esen bazen de yağış getiren rüzgâr.
2. Sersem: Bir sebeple bilinci ve duyguları zayıflamış olan kişi.
3. Poyraz: Kuzeydoğudan esen soğuk rüzgâr.
4. Vatandaş: Yurtları ve ülkesi aynı olan kişiler.
5. Fenerbahçe: Türk futbol takımı.
6. Delikanlı: Genç erkek.
7. Yufka yürekli: Kötü olaylardan çok çabuk etkilenen, üzülen kişiler.
8. Merhametli: Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma.
9. Galatasaray (Cimbom): Türk futbol takımı.
10. Islık: Dudak ve parmak ile çıkarılan ses.

Tablo 6 incelendiğinde özgün metin başlığı altında 63 olarak görülen tümce sayısı, kısa tümcelerle birlikte 67'dir. A2 düzeyi metin başlığı altında 63 olan tümce sayısı kısa tümcelerle birlikte 70 tümceye çıkmıştır. Tümce düzeyinde, değiştirilmiş metinden yalnızca 1 tümce silinmiştir. Sözcük düzeyinde ise anlatımı zorlaştıran 10 sözcük silinmiştir. Metin değiştiriminde daha çok sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirme işlemi yapılmıştır. Metin değiştirimi sırasında işlem yapılmayan ve korunan tümce sayısının 9 olduğu görülmektedir. Bunlar arasında başlık da vardır. Başlık, metnin içindeki türkünün sözlerinden alıntı olduğu ve metnin akışı içinde anlamlandırılabileceği için işlem

yapılmamış ve korunmuştur. Metin değiştirimi kapsamında sıklığı düşük olan 10 sözcük seçilmiş ve metnin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla sözlük başlığı altında anlamlarıyla birlikte sunulmuştur.

Araştırma kapsamında ikinci olarak "Çiçek Tefsiri" metninin A2 düzeyine değiştirimi yapılmıştır. Özgün metin, değiştirilmiş metin ve metin değiştirim işlemleri bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 7. "Çiçek Tefsiri" metninin A2 düzeyine değiştirimi

Tümce No	Özgün Metin	A2 Düzeyi Metin	İşlem
Başlık	ÇİÇEK TEFSİRİ	ÇİÇEK TEFSİRİ	İşlem yapılmadı. Ø
T1	Hastaneden çıkınca güneşi açmış gördü, her yan şıkır şıkır bir ışığa boğulmuştu.	Hastaneden çıktı ve güneşi açmış gördü, her yan şıkır şıkır bir ışıktı.	Kiplikleri sözcükle ifade etme, Zamansal ilişkileri standart hâle getirme, Anlatımı zorlaştıran sözcükleri silme.
T2	"Allah, Allah" dedi içinden.	"Allah, Allah" dedi sessizce.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T3	"Ben içeri girerken bu güneş neredeydi?"	"Ben içeri girdim, o zaman bu güneş neredeydi?"	Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T4	Yürüdü.	Yürüdü.	İşlem yapılmadı. Ø
T5	Yürürken adımlarına yayılan hafiflik dikkatini çekti.	O zaman adımlarındaki hafiflik dikkatini çekti.	Kiplikleri sözcükle ifade etme, Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T6	"Ulan on yaş gençleştim sanki" diye sevindi.	"On yaş gençleştim sanki" diye sevindi.	Tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T7	Yaya geçidinin başında kalabalığa karışıp yeşilin yanmasını bekledi.	Yaya geçidinin başında kalabalıkla beraber trafik ışığının yeşil yanmasını bekledi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T8	Işık yanınca ilerledi.	Işık yandı ve ilerledi.	Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T9	Geçidin ortasında refüje baktı.	Geçidin ortasında kaldırıma baktı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T10	- Aa!.. Laleler! - Laleler açmış!	- Aa!.. Laleler! - Laleler açmış!	İşlem yapılmadı. Ø
T11	O durunca acele ile yürüyen bir iki kişi çarptı kendine.	Bakmak için durdu ve o an bir iki kişi çarptı.	Gönderimleri açık hâle getirme, Kiplikleri sözcükle ifade etme, Tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T12	Söylenip gittiler.	Bir şeyler söyleyip gittiler.	Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T13	Refüj boyunca ileri doğru baktı.	Kaldırım boyunca ileriye baktı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T14	Caddeyi ikiye bölen bu dar alanda bir çiçek cümbüşü vardı.	Caddeyi ikiye bölen bu dar yerde bir çiçek festivali vardı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T15	Laleler, papatyalar, nergisler.	Laleler, papatyalar, nergisler.	İşlem yapılmadı. Ø
T16	Karşıya geçti. Her yan çiçek.	Karşıya geçti. Her yan çiçek.	İşlem yapılmadı. Ø
T17	Çiçeklerden kendini alamıyor.	İstemeden uzun uzun çiçeklere bakıyor.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.

T18	Ağaçlara bakıyor, tomurcuklar patlamış, ilk çıkan yaprakları bir keçi yavrusu kadar sevimli ve parlak.	Ağaçlara bakıyor, ilk çıkan yapraklar bir keçi yavrusu kadar sevimli ve parlak.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T19	Utanmasa eğilip yüzünü gözünü çiçeklere sürecek.	Utanmasa eğilip yüzünü gözünü çiçeklere sürecek.	İşlem yapılmadı. Ø
T20	Utanmayı bir yana savuruyor yaya kaldırımının yanındaki lalelere eğilerek yüzünü gözünü sürüyor.	Utanmayı bırakıyor yaya kaldırımının yanındaki lalelere yüzünü gözünü sürüyor.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T21	Kalkıp bir daha bakıyor onlara.	Onlara kalkıp bir daha bakıyor.	Devrik yapıları düzenleme.
T22	Yüreği kabarmış, yaş gözünün ucuna kadar gelmişti.	Yüreği kabardı, içi sıkıldı ve üzüldü. Ağlamak üzereydi.	Genişletme, Yeniden yazma, Zamansal ilişkileri standart hâle getirme.
T23	"Sizi bana gönderen Rabbime şükürler olsun" dedi.	"Sizi bana gönderen Allah'ıma şükürler olsun" dedi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T24	Ne trafik gürültüsü, ne korna, ne motor sesi.	Ne trafik gürültüsü, ne korna, ne motor sesi.	İşlem yapılmadı. Ø
T25	Çiçeklerin türküsüne kapılıp ilk gördüğü mescide kadar yürüdü.	Çiçeklerin etkisiyle ilk mescide[1] kadar yürüdü.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T26	Ufak, temiz bir mescit. Bomboş.	Ufak, temiz bir mescit[1]. Bomboş.	İşlem yapılmadı. Ø
T27	İçeride leylak kokusu.	İçeride leylak çiçeğinin kokusu var.	Genişletme, Eksiltileri tamamlama.
T28	"Aferin müezzine, sağa sola damlatmış kokudan."	"Aferin müezzine[2], sağa sola kokudan damlatmış." diye düşündü.	Devrik yapıları düzenleme. Eksiltileri tamamlama.
T29	Mihrabın önüne kadar gitti. Tekbir alıp iki rekât şükür namazı kıldı. Uzun uzun dua etti.	Mihrabın[3] önüne kadar gitti. Tekbir[4] alıp iki rekât[5] şükür namazı kıldı. Uzun uzun dua etti.	İşlem yapılmadı. Ø
T30	Tahliller olumlu çıkmış, o şüphe edilen kötü hastalığa yakalanmamıştı.	Çünkü hastanede tahliller yapmış ve o tahliller olumlu çıkmış. Şüphe edilen o kötü hastalığa, kansere yakalanmamış.	Gönderimleri açık hâle getirme. Genişletme.
T31	Duvardaki hatlara, minberin ahşap oymalarına, çinilere ayrı ayrı; uzun uzun baktı.	Ø	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T32	İşte nefes alıyor, kalbi tıkır tıkır çalışıyor, midesi iyi, morali yerinde.	İşte nefes alıyor, kalbi tıkır tıkır çalışıyor, midesi iyi, morali yerinde.	İşlem yapılmadı. Ø
T33	"Her nefeste Allah demek lazım." diye geçirdi içinden.	"Her nefeste, her zaman Allah demek lazım." diye düşündü.	Genişletme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.

T34	Hatta daha ileri gitti.	Ø	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T35	Kötü hastalık gelmiş olsaydı bile "Kahrın da hoş, lütfun da hoş" diyebilmeliydi.	Kötü hastalık, kanser gelmiş olsa da her duruma sabretmek gerekiyor.	Genişletme, Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme, Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T36	Nerdeee!..	Nerdeee!..	İşlem yapılmadı. Ø
T37	Aylardır ter basan uykular, zor atılan adımlar.	Aylardır terli terli uykular, zor atılan adımlar vardı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Eksiltileri tamamlama.
T38	Korku, şüphe, sıkıntı içinde kalmıştı.	Korku, şüphe, sıkıntı içindeydi.	Zamansal ilişkileri standart hâle getirme.
T39	"Ben o mertebede değilim Yarabbi.	Allah'ım ben o mertebede[6] değilim.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme, Devrik yapıları düzenleme
T40	Bana çekeceğim yükten ağırını verme.	Sabretmek çok zor.	Yeniden yazma.
T41	Bizi hastalıkla, açlıkla, yoklukla imtihan etme.	Bizi hastalıkla, aç kalmakla, fakirlikle zor durumda bırakma.	Genişletme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T42	Kahrın da hoş, lütfun da hoş, demek için insanın veli olması lazım.	Her duruma dayanabilmesi için insanın çok sabırlı olması lazım.	Yeniden yazma.
T43	Ben kimim ki? Bir aciz kulum.	Ben kimim ki? Güçsüz bir insanım.	Yeniden yazma.
T44	Nerde bende o teslimiyet?	Nerde bende o sabır?	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T45	Bugünüme şükrolsun" deyip çıktı mescitten.	"Bugünüme şükürler olsun" deyip mescitten[1] çıktı.	Devrik yapıları düzenleme.
T46	Çınar dallarında cıvıldaşan kuşları dinledi.	Çınar ağacı dallarında cıvıl cıvıl öten kuşları dinledi.	Genişletme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T47	Gökyüzünde salınan bembeyaz bulutlara baktı.	Gökyüzündeki bembeyaz bulutlara baktı.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T48	Ayakkabılarını giydikten sonra mescidin küçük avlusunda dikilip, derin derin nefes aldı.	Ayakkabılarını giydikten sonra mescidin[1] ortasında ayakta durup, derin derin nefes aldı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T49	Ne güzel şey nefes almak.	Ne güzel şey nefes almak.	İşlem yapılmadı.Ø
T50	Şu çiçeklerin, kuşların arasında olmak.	Şu çiçeklerin, kuşların arasında olmak.	İşlem yapılmadı. Ø
T51	Bir taksiye atlayıp dükkâna geldi.	Bir taksiye binip dükkâna geldi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T52	Mal sahibi, abus bir çehre ile oturuyordu.	Dükkân sahibi, asık yüzle oturuyordu.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T53	Tesbihini şakırdatmasından epeyce sinirli olduğu anlaşılıyordu.	Tespihinin[7] sesinden çok sinirli olduğu anlaşılıyordu.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme. TDK'ye göre sözcük yazımı.

T54	Selam verdi, çırağa "Misafire çay söylemek yok mu oğlum" diye çıkıştı.	Selam verdi, çırağa "Misafire çay söylemek yok mu oğlum" diye kızdı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T55	Daha tezgâh gerisine geçip oturmadan, mal sahibi, tesbihi kesip dikenli sesi ile tısladı.	Daha tezgâh[8] arkasına geçip oturmadan, dükkân sahibi, tespihi[7] bırakıp konuşmaya başladı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T56	-Nerde kaldın efendi? -Sabah beri seni bekliyorum.	Nerde kaldın efendi? -Sabahtan beri seni bekliyorum.	Eksiltileri tamamlama.
T57	-Hastaneye gitmiştim. Çay alır mısınız?	-Hastaneye gittim. Çay alır mısınız?	Zamansal ilişkileri standart hâle getirme.
T58	-Bırak şimdi çayı-mayı.	-Bırak şimdi çayı.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T59	-Sana verdiğim süre doldu.	-Sana süre verdim ve süre bitti.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme. Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T60	-Ne diyorsun? Dükkândan çıkacak mısın yoksa mahke...	-Ne diyorsun? Dükkândan çıkacak mısın yoksa mahkemeye mi git..?	Eksiltileri tamamlama.
T61	Adamın cümlesini tamamlamasına fırsat vermedi.	Adamın cümlesini bitirmesine izin vermedi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T62	-Çıkacağım tabii. Sen gönlünü ferah tut.	-Çıkacağım tabii. Sen gönlünü ferah tut. Rahat ol.	Genişletme.
T63	Oğlum çay söyle, Refik Bey'e de söyle, varsın içmesin.	Oğlum çay söyle, Refik Bey'e de ister içsin ister içmesin.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T64	- Çıkıyorum dedin, yanlış duymadım değil mi?	- Çıkıyorum dedin, yanlış duymadım değil mi?	İşlem yapılmadı. Ø
T65	Mal sahibini hayretlere boğan neşeli bir eda ile:	Dükkân sahibini şaşırtarak neşeli bir şekilde:	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T66	-Elbette. Lakin bir hafta izin ver bir dükkân bulayım.	-Elbette. Ancak bir hafta izin ver bir dükkân bulayım.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T67	Mal sahibinin yüzü güldü, tesbihi yeniden döndürmeye başladı, ayak ayak üstüne attı:	Dükkân sahibinin yüzü güldü, tespihi[7] yeniden döndürmeye başladı, ayak ayak üstüne attı:	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T68	- Tamam şimdi oldu işte. Gelsin çaylar.	-Tamam şimdi oldu işte. Çaylar gelsin.	Devrik yapıları düzenleme.
T69	Bunun gibi on dükkânı vardı.	Dükkân sahibinin bunun gibi on dükkânı vardı.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T70	Para gani.	Para çok.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T71	Ama adam adam değil.	Ama adam, iyi bir insan değil.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T72	Keyifle konuşmasını sürdürdü.	Keyifle konuşmasına devam etti.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.

T73	-Dükkânı tezden bul.	-Dükkânı çabuk bul.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T74	Bak ne güzel. Mahkemelere falan düşmedik. Nedir yani? Olabilir.	Bak ne güzel. Mahkemelere, avukatlara düşmedik.	Genişletme, Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T75	-Kirayı veremeyen bir sen değilsin.	-Senin gibi kira parası veremeyen insanlar var.	Yeniden yazma.
T76	-Doğrudur Refik abi. Ben de dedim ki, Refik abimi niye üzeyim.	-Refik abi doğrudur. Ben de "Refik abimi niye üzeyim." dedim.	Devrik yapıları düzenleme.
T77	Daha geride, daha ucuz bir dükkân tutarım. Rızkı veren Allah.	Daha geride, daha ucuz bir dükkân tutarım. Allah rızkı[9] veriyor.	Devrik yapıları düzenleme.
T78	Çaylar gelmişti. Refik Efendi höpürdeterek ilk yudumu çekti.	Çaylar geldi. Refik Efendi höpürdeterek ilk yudumu içti.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T79	-Aferin sana, akıllı adamsın, dedi.	-Aferin sana, akıllı adamsın, dedi.	İşlem yapılmadı. Ø
T80	Çayını bitirince memnun-mütebessim çıktı.	Çayını bitirdi ve memnun bir şekilde gülerek çıktı.	Kiplikleri sözcükle ifade etme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T81	Öğleden sonra ufak tefek alışveriş oldu.	Öğleden sonra ufak tefek alışveriş oldu.	İşlem yapılmadı. Ø
T82	İkindi üzeri oğlan telefon açtı.	İkindi namazı vaktinde oğlan telefon açtı.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T83	-Ne oldu baba? Baba umutlandı, raporu, hastaneyi soracak sandı. -Ne, ne oldu?	-Ne oldu baba? Baba umutla, raporu, hastaneyi soracak, diye düşündü. -Ne, ne oldu?	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T84	-Canım dükkânı diyorum, çıkmıyoruz değil mi? Maçası sıkıyorsa mahkemeye gitsin.	-Canım dükkânı soruyorum, çıkmıyoruz değil mi? Cesareti varsa mahkemeye gitsin.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T85	Kalbinde bir kristal kırıldı.	Kalbinde bir kristal kırıldı, üzüldü.	Genişletme.
T86	Bir an sessiz kaldı. Bir an. Çabuk atlattı. Cevap verdi.	Bir an sessiz kaldı. Bir an. Çabuk geçti. Cevap verdi.	Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T87	-Tersine. Boşaltıyoruz dükkânı. Bir hafta süre aldım. Daha geride daha küçük bir dükkân bakacağız.	-Tersine. Dükkânı boşaltıyoruz. Bir hafta süre aldım. Daha geride daha küçük bir dükkân bakacağız.	Devrik yapıları düzenleme.
T88	Oğlan sıkıntı ile yükseltti sesini: -Yahu baba, eller her geçen gün büyüyor, biz küçülüyoruz. Oldu mu yani.	Oğlan sıkıntı ve yüksek sesle: -Yahu baba, insanların her geçen gün dükkânı büyüyor, biz küçülüyoruz. Oldu mu yani.	Kiplikleri sözcükle ifade etme, Gönderimleri açık hâle getirme, Sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olanla değiştirme.
T89	Babası acıyla gülümsedi.	Babası acıyla gülümsedi.	İşlem yapılmadı. Ø
T90	-Oldu, oldu. Küçük güzeldir. -Hıh! Küçük	-Oldu, oldu. Küçük güzeldir.	

	güzelmiş. Ne yani, laf mı bu şimdi.	- Hıh! Küçük güzelmiş. Ne yani, laf mı bu şimdi.	İşlem yapılmadı. Ø
T91	- Sen bırak dükkânı, bir şey soracağım. -Buyur. -Laleler açmış gördün mü? -Ne lalesi ya!	-Sen bırak dükkânı, bir şey soracağım.- Buyur. -Laleler açmış gördün mü? -Ne lalesi ya!	İşlem yapılmadı. Ø
SÖZLÜK			

1. Mescit: Küçük cami.
2. Müezzin: Ezan okuyan görevli.
3. Mihrap: Camide, Kâbe yönünü gösteren yer.
4. Tekbir: "Allahuekber" sözü.
5. Rekât: Namazda bölümler.
6. Mertebe: Aşama, derece, durum, rütbe, evre, safha.
7. Tespih: 'Süphanallah' gibi dini sözleri söylemek veya boş zamanlarda oyalanmak için otuz üç ya da doksan dokuz taneden oluşan dizi.
8. Tezgâh: Genellikle dükkanlarda satıcıların önündeki uzun masa.
9. Rızık: Allah'ın verdiği yiyecek, içecek ve nimetler.

Tablo 7 incelendiğinde özgün metin başlığı altında 91 olarak görülen tümce sayısı, kısa tümcelerle 126'dır. A2 düzeyi metin başlığı altında 91 olan tümce sayısı kısa tümcelerle birlikte 128 tümceye çıkmıştır. Değiştirilmiş metinde tümce düzeyinde, yalnızca 4 tümce silinmiştir. Sözcük düzeyinde ise anlatımı zorlaştıran 10 sözcük silinmiştir. Değiştirimde daha çok, sıklığı az olan sözcükleri sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirme işlemi yapılmıştır. Metin değiştiriminde hiç işlem yapılmayarak korunan 30 tümce vardır. Bunlar arasında başlık da vardır. Başlık, metnin bağlamından anlamlandırılabileceği için işlem yapılmamış ve korunmuştur. A2 metninin sonunda sıklığı düşük olan 9 sözcük belirlenmiş ve metnin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla sözlük başlığı altında anlamlarıyla birlikte sunulmuştur.

3.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen özgün metinleri anlama düzeylerine yönelik bulgular

Bu bölümde, Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen 2 özgün metni anlama düzeylerine yönelik bulgulara yer verilecektir. Bu kapsamda "Caney" ve "Çiçek Tefsiri" hikâyelerine yönelik hazırlanmış anlama testi sorularına öğreniciler tarafından verilen doğru ve yanlış cevaplar analiz edilmiş; öğrenicilerin testlerden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir.

"Caney" özgün metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 8. "Caney" özgün metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları

Sorular	Doğru Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Yanlış Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Doğru Yüzdesi
1. Soru	2	18	%10
2. Soru	6	14	%30
3. Soru	8	12	%40
4. Soru	7	13	%35
5. Soru	8	12	%40
6. Soru	5	15	%25
7. Soru	9	11	%45

8. Soru	4	16	%20	
9. Soru	7	13	%35	
10. Soru	7	13	%35	
Ortalama				%31,5

Tablo 8'e göre "Caney" özgün metnini anlama testinde yer alan 10 sorunun öğreniciler tarafından doğru cevaplanma ortalamasının %31,5 olduğu görülmektedir. Öğreniciler tarafından metindeki soruların yarısından azı doğru cevaplanabilmiştir.

"Caney" özgün metnine ait soruları cevaplayan katılımcıların tüm sorulara doğru cevap vermesi durumunda testten alabilecekleri en yüksek puan 100'dür. Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları puanlar bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 9. "Caney" özgün metninden alınan puanlar

Puan	*f*	%
10	1	5
20	5	25
30	6	30
40	6	30
50	2	10
Toplam	20	100

Tablo 9'a göre "Caney" özgün metnine yönelik soruları cevaplayan öğrenicilerin %5'i 10 puan, %25'i 20 puan, %30'u 30 puan, %30'u 40 puan, %10'u ise 50 puan almıştır. Özgün metinden 50 puan üstü alan öğrenicinin bulunmadığı görülmektedir.

Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları ortalama puan, bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 10. "Caney" özgün metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması

Katılımcı sayısı	20
Ortalama	31,5000
Standart Sapma	10,89423

Tablo 10'a göre "Caney" özgün metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 31,5'tur. Buna göre öğrenicilerin özgün metni anlama düzeylerinin düşük olduğunu görülmektedir.

Araştırma kapsamında seçilen ikinci metin olan "Çiçek Tefsiri" özgün metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 11. "Çiçek Tefsiri" özgün metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları

Sorular	Doğru Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Yanlış Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Doğru Yüzdesi
1. Soru	7	13	%35
2. Soru	5	15	%25
3. Soru	8	12	%40
4. Soru	4	16	%20
5. Soru	7	13	%35
6. Soru	8	11	%40
7. Soru	9	11	%45
8. Soru	8	12	%40
9. Soru	6	14	%30
10. Soru	6	14	%30
Ortalama			%34

Tablo 11'e göre "Çiçek Tefsiri" özgün metnindeki 10 sorunun doğru cevaplanma ortalamasının %34 olduğu görülmektedir. Öğreniciler tarafından metindeki soruların, yarısından azı doğru cevaplanabilmiştir.

"Çiçek Tefsiri" özgün metnine ait soruları cevaplayan katılımcıların tüm sorulara doğru cevap vermesi durumunda testten alabilecekleri en yüksek puan 100'dür. Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları puanlar bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 12. "Çiçek Tefsiri" özgün metninden alınan puanlar

Puan	*f*	%
10	1	5
20	5	25
30	4	20
40	6	30
50	2	10
60	2	10
Toplam	20	100

Tablo 12'ye göre "Çiçek Tefsiri" özgün metnindeki soruları cevaplayan öğrenicilerin %5'i 10 puan, %25'i 20 puan, %20'si 30 puan, %30'u 40 puan, %10'u 50 puan, %10'u 60 puan almıştır. Özgün metni anlama testinden 60 puan üstü alan öğrenicinin bulunmadığı görülmektedir.

Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları ortalama puan, bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 13. "Çiçek Tefsiri" özgün metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması

Katılımcı sayısı	20
Ortalama	34,5000
Standart Sapma	13,94538

Tablo 13'e göre "Çiçek Tefsiri" özgün metnini anlama testinden öğrenicilerin aldıkları puan ortalamasının 34,5 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenicilerin metni anlama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

3.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen değiştirilmiş metinleri anlama düzeylerine yönelik bulgular

Bu bölümde, Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlerin araştırma kapsamında değiştirimi yapılan 2 metni anlama düzeylerine yönelik bulgulara yer verilecektir. Bu kapsamda "Caney" ve "Çiçek Tefsiri" hikâyelerine yönelik hazırlanmış anlama testi sorularına öğreniciler tarafından verilen doğru ve yanlış cevaplar analiz edilmiş; öğrenicilerin testlerden aldıkları puanlar değerlendirilmiştir.

"Caney" değiştirilmiş metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 14. "Caney" değiştirilmiş metindeki sorulara verilen cevaplar

Sorular	Doğru Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Yanlış Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Doğru Yüzdesi
1. Soru	13	7	%65
2. Soru	14	6	%70
3. Soru	16	4	%80
4. Soru	17	3	%85
5. Soru	13	7	%65
6. Soru	15	5	%75
7. Soru	12	8	%60
8. Soru	14	6	%70
9. Soru	16	4	%80
10. Soru	11	9	%55
Ortalama			%70,5

Tablo 14'e göre "Caney" değiştirilmiş metnini anlama testinde yer alan 10 sorunun öğreniciler tarafından doğru cevaplanma ortalamasının %70,5 olduğu görülmektedir. Öğreniciler tarafından metindeki soruların yarısından çoğu doğru cevaplanabilmiştir.

"Caney" değiştirilmiş metnine ait soruları cevaplayan deney grubundaki katılımcıların tüm sorulara doğru cevap vermesi durumunda testten alabilecekleri en yüksek puan 100'dür. Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları puanlar bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 15. "Caney" değiştirilmiş metninden alınan puanlar

Puan	*f*	%
50	3	15
60	3	15
70	6	30
80	6	30
90	2	10
Toplam	20	100

Tablo 15'e göre "Caney" değiştirilmiş metnine yönelik soruları cevaplayan öğrenicilerin %15'i 50 puan, %15'i 60 puan, %30'u 70 puan, %30'u 80 puan, %10'u 90 puan almıştır. Değiştirilmiş metinden 50 puan altı alan öğrenicinin bulunmadığı görülmektedir.

Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları ortalama puan bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 16. "Caney" değiştirilmiş metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması

Katılımcı sayısı	20
Ortalama	70,5000
Standart Sapma	12,34376

Tablo 16'ya göre "Caney" değiştirilmiş metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 70,5'tur. Buna göre öğrenicilerin değiştirilmiş metni anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında seçilen ikinci metin olan "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metnindeki sorulara verilen öğrenici cevapları bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 17. "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metinindeki sorulara verilen cevaplar

Sorular	Doğru Cevap Veren Öğrenici Sayısı	Yanlış Cevap Veren Öğrenici sayısı	Doğru Yüzdesi
1. Soru	15	5	%75
2. Soru	14	6	%70
3. Soru	12	8	%60
4. Soru	13	7	%65
5. Soru	15	5	%75
6. Soru	17	3	%85
7. Soru	16	4	%80
8. Soru	15	5	%75
9. Soru	13	7	%65
10.Soru	16	4	%80
Ortalama			%73

Tablo 17'ye göre "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metnini anlama testinde yer alan 10 sorunun öğreniciler tarafından doğru cevaplanma ortalamasının %73 olduğu görülmektedir. Öğreniciler tarafından metindeki soruların yarısından çoğu doğru cevaplanabilmiştir.

"Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metnine ait soruları cevaplayan deney grubundaki katılımcıların tüm sorulara doğru cevap vermesi durumunda testten alabilecekleri en yüksek puan 100'dür. Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları puanlar bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 18. "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metninden alınan puanlar

Puan	*f*	%
60	2	10
70	11	55
80	7	35
Toplam	20	100

Tablo 18'e göre "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metnine yönelik soruları cevaplayan öğrenicilerin %10'u 60 puan, %55'i 70 puan, %35'i 80 puan almıştır. Değiştirilmiş metinden 60 puan altı alan öğrenicinin bulunmadığı görülmektedir.

Teste katılan öğrenicilerin testten aldıkları ortalama puan bir tablo ile şu şekilde gösterebilir:

Tablo 19. "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması

Katılımcı sayısı	20
Ortalama	72,5000
Standart Sapma	6,38666

Tablo 19'a göre "Çiçek Tefsiri" değiştirilmiş metninden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 72,5'tur. Buna göre öğrenicilerin değiştirilmiş metni anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özgün ve değiştirimi yapılmış metinleri anlama düzeylerindeki farklılıklara yönelik bulgular

Bu bölümde Türkçeyi A2 seviyesinde öğrenenlerin araştırma kapsamında seçilen hikâyelerin özgün ve değiştirilmiş hâllerini anlama düzeyleri arasındaki farklılıklara yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın ilk metni olan "Caney" özgün metni için hazırlanan anlama testinden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 31,5 iken öğrenicilerin değiştirimi yapılmış metinden aldıkları puan ortalaması 70,5'tur. "Caney" özgün ve değiştirilmiş metnine yönelik soruları cevaplayan grupların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik tespit için elde edilen verilerin normal dağılmadığından hareketle Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 20. "Caney" özgün ve değiştirilmiş metinlerine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Mann-Whitney U	3,000
Wilcoxon W	213,000
Z	-5,376
Exact Sig.2 [2*(1-tailed Sig.)]	,000

Tablo 20'ye göre kontrol ve deney grubunun özgün ve değiştirilmiş metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p = ,000 < ,05). Bu bağlamda değiştirilmiş metnin okuma anlama bakımından Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlerin dil seviyesine uygun olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci metni olan "Çiçek Tefsiri" özgün metni için hazırlanan anlama testinden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 34 iken öğrenicilerin değiştirimi yapılmış metinden aldıkları puan ortalaması 73'tür. "Çiçek Tefsiri" özgün ve değiştirilmiş metnine yönelik soruları cevaplayan grupların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik tespit için elde edilen verilerin normal dağılmadığından hareketle Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 21. "Çiçek Tefsiri" özgün ve değiştirilmiş metinlerine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

"Çiçek Tefsiri" Özgün ve Değiştirilmiş Metin	
Mann-Whitney U	2,000
Wilcoxon W	212,000
Z	-5,447
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000

Tablo 21'e göre kontrol ve deney grubunun özgün ve değiştirilmiş metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p = ,000 < ,05). Bu bağlamda değiştirilmiş metnin okuma anlama bakımından Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlerin dil seviyesine uygun olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Çalışma kapsamında ilk olarak Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" isimli hikâye kitabından seçilen "Caney" ve "Çiçek Tefsiri" hikâyelerinin Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlerin okuyup anlayabilmesi için metin değiştirimleri yapılmıştır. Değiştirimi yapılan metinlerin son hâli verilmeden önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda değiştirimi yapılmış metinler Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenler için uygun bulunmuştur. Uzman görüşleri sonucunda metinlere yönelik yapılan önerilerden de hareketle değiştirilmiş metinlere son hâli verilmiştir.

Çalışma sonucunda "Caney" özgün metninde 67 tümce bulunurken değiştirimi yapılmış metinde 70 tümce yer almaktadır. "Çiçek Tefsiri" özgün metninde 126 tümce bulunurken değiştirimi yapılmış metinde ise 128 tümce yer almaktadır. Her iki metinde de en sık yapılan metin değiştirim işleminin sözlüksel değiştirim olduğu ve en az silme işleminin yapıldığı görülmektedir. "Caney" özgün metninde işlem yapılmayan ve korunan tümce sayısı ise 9 iken "Çiçek Tefsiri" özgün metinde işlem yapılmayan ve korunan tümce sayısı 30'dur.

Çalışma sonucunda uzman görüşleri alınmış ve hedef dil seviyesindeki öğreniciler üzerinde uygulaması yapılmış olan Mustafa Kutlu'nun "Caney" ve "Çiçek Tefsiri" hikâyeleri, okumaları için Türkçeyi A2 seviyesinde yabancı dil olarak öğrenenlere sunulmuştur.

Çalışmanın ilk metni olan "Caney" özgün metni için hazırlanan anlama testinden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 31,5 iken öğrenicilerin değiştirimi yapılmış metinden aldıkları puan ortalaması

70,5'tur. Kontrol ve deney grubunun özgün ve değiştirilmiş metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde (p = ,000 < ,05) grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çalışmanın ikinci metni olan "Çiçek Tefsiri" özgün metni için hazırlanan anlama testinden öğrenicilerin aldıkları puan ortalaması 34 iken öğrenicilerin değiştirimi yapılmış metinden aldıkları puan ortalaması 73'tür. Kontrol ve deney grubunun özgün ve değiştirilmiş metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde (p = ,000 < ,05) grupların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda değiştirimi yapılan metinlerin öğrenicilerin dil düzeylerine uygun hâle geldiği ve öğrenicilerin okuma anlama testlerinde başarılı oldukları görülmektedir.

Metin değiştirimine yönelik alanyazında yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda yalnızca hedef dil seviyesine yönelik metin değiştiriminin yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda metin değiştirimine yönelik uzman görüşlerine başvurulmamış ve değiştirilen metni hedef dil seviyesindeki öğrenicilerin anlayıp anlamadıkları ölçülmemiştir. Değiştirilmiş metnin hedef dil seviyesindeki öğreniciler için uygunluğunu ölçen çok az sayıdaki çalışmalardan biri Erdem İpek'in (2018) çalışmasıdır. Araştırmada (Erdem İpek, 2018) yapılan metin değiştirimi sonrasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 30 öğreniciye 2 hafta arayla özgün ve değiştirimi yapılmış metinler uygulanarak öğrenicilerin metinleri anlama düzeyleri ölçmüştür. Çalışma sonucunda öğrenicilerin özgün ve değiştirilmiş metni anlama düzeylerinin yükseldiği ve ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Değiştirilmiş metnin hedef dil seviyesindeki öğreniciler için uygunluğunu ölçen çok az sayıdaki çalışmalardan bir diğeri Demirel'in (2019) çalışmasıdır. Bu çalışmada (Demirel, 2019) 2 farklı gruba özgün ve değiştirimi yapılmış metinler ile birlikte metni anlama soruları verilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle değiştirilmiş metni okuyan öğrenicilerin başarı oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan önceki çalışmaların sonuçları incelendiğinde özgün metinlerin hedef dil seviyesine uygun olarak değiştirimlerinin yapılması durumunda özgün metni okuyamayan öğreniciler için okunabilir ve anlaşılabilir metinler hâline geldiği görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da önceki çalışmaların sonuçlarını destekler nitelikte olup elde edilen verilerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özgün metnin aksine değiştirilmiş metni anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

5. Öneriler

Yapılan çalışmanın sonucunda daha sonraki çalışmalara katkı sunmak amacıyla şu öneriler yapılabilir:

- Çalışma kapsamında değiştirimi yapılmak üzere Mustafa Kutlu'nun hikâyeleri seçilmiştir. Benzer bir çalışma yazarın farklı hikâyeleri ya da farklı yazarların hikâyeleri üzerinde de yapılabilir.

- Çalışma kapsamında A2 dil düzeyinde metin değiştirimi yapılmıştır. Bu çalışmada seçilen metinlerin farklı dil düzeylerine değiştirimleri yapılabilir.

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özgün ve değiştirimi yapılmış metinleri anlama düzeyleri arasındaki farklılıklar cinsiyet, yaş, ülke gibi farklı değişkenlere göre de incelenebilir.

Kaynakça

Aktan, F. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Halide Edip Adıvar'ın Himmet Çocuk hikâyesinin Latin harflerine aktarılıp B1- B2 düzeyinde sadeleştirilmesi ve etkinlik hazırlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ay, S. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.* Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri.* İstanbul: Ekin Eğitim.

Demirel, İ. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durmuş, M. (2013a). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies,* 8(1), 1291-1306.

Durmuş, M. (2013b). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *JASSS, 6*(4), 391-408.

Erdem İpek, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun "Ya Tahammül Ya Sefer" isimli hikâyesinin sadeleştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı.* Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gürler, H. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı adlı eserlerin yabancılar için A2 düzeyine uyarlanması.* Yayımlanmamış doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaymaz, Z. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek isimli hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uygun sadeleştirme çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keskin, F. ve Okur, A. (2013). *Okuma eğitimi*. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 293-308). Ankara: Grafiker.

Kökçü, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirimine Ömer Seyfettin'in "Rüşvet" hikâyesi örneği. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları,* 22, 213-246.

Kutlu, A. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin A2 seviyesine uyarlanması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, M. (2011). *Hayat güzeldir*. İstanbul: Dergâh.

MEB. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).

Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim tekniklerivle öykülerin yeniden oluşturulması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Süner, R. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskici örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

TDK. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 18.03.2021. https://sozluk.gov.tr/.

Tosun, N. (2004). *Türk öykücülüğünde Mustafa Kutlu*. İstanbul: Dergâh.

TUD. (2021). Türkçe ulusal derlemi. Erişim tarihi: 08.03.2021. https://www.tnc.org.tr/tr/

Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Yazok, Z. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

17- B1 Türkçe ders kitaplarındaki kavram alanları ve kavram sayıları[1]

Gökhan ARI[2]

Eşref KAYMAK[3]

APA: Arı, G.; Kaymak, E. (2021). B1 Türkçe ders kitaplarındaki kavram alanları ve kavram sayıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 296-307. DOI: 10.29000/rumelide.1011423.

Öz

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarında öğrenicilerin maruz kaldıkları kelime ve kavramlar onların Türkçeyi öğrenmesinde ve kelime hazinelerini geliştirmesinde önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki kitaptaki metinleri inceleyerek kavram sayılarını, ulamları ve kavram alanlarını ortaya koymaktır. İncelenen kitaplar ise Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ve Türkçeye Yolculuk B1 ders kitaplarıdır. Nitel araştırma desenine uygun şekilde desenlenen bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiş, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ders kitaplarındaki metinler dijital ortama aktarıldıktan sonra MAXQDA 2018.2 kullanılarak kavram alanları, ulamlar ve kavramlar sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken ön tür kuramından yararlanılmıştır. Kavramların sınıflandırılması sonucunda Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabında 29 kavram alanı, 155 ulam ve 1812 kavram; Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabında 29 kavram alanı, 144 ulam ve 1665 kavram tespit edilmiştir. Tespit edilen kavram alanları ise şunlardır: Hayvanlar, eğitim, oluş, bitki, oyun, dil, durum, ulaşım, enerji, yer, vücut, yiyecek, duygular, sağlık, duyu, doğa, ediş, iletişim, kültür, sanat, meslek, eşya, insan, nicelik, konum, parça, zaman, biliş, niteliktir. Herhangi bir kavram alanı içerisinde yer almayan kavramlar ise diğer olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki kitapta yer alan kavram sayıları, ulamlar ve kavram alanları görece yeterli bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda ulaşılan veriler dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ön- tür kuramı, kavram, kavram alanları, kavram sayısı

Conceptual fields and lexical concept counts in B1- level Turkish coursebooks

Abstract

In textbooks prepared for those who learn Turkish as a foreign language, the words and concepts that learners are exposed to are important for them to learn Turkish and improve their vocabulary. The purpose of this study is to reveal the concept numbers, categories and concept areas by examining the texts in two books used in teaching Turkish as a foreign language. The reviewed books are I'm Learning Altaic Turkish B1 and A Journey to Turkish B1 textbooks. This research, which is designed in accordance with the qualitative research pattern, is a case study. The data of the study were

---

[1] Bu çalışma B1 Türkçe Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden geliştirilerek üretilmiştir.

[2] Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye). gokhanari@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7054-2209 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011423]

[3] Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı (Bursa, Türkiye). esref_kaymak@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0003-1292-3382

obtained by document review method and analysed by content analysis. After the texts in the textbooks were digitized, Using MAXQDA 2018.2, concept areas, categories and concepts were classified. As a result of the classification of the concepts, it is found out that I Am Learning Altaic Turkish B1 textbook has 29 concept areas, 155 categories and 1812 concepts; A Journey to Turkish B1 textbook has 29 concept areas, 144 categories and 1665 concepts. The identified areas of concept are: animals, education, being, plant, game, language, situation, transportation, energy, place, body, food, emotions, health, sense, nature, make, communication, culture, art, profession, item, person, quantity, location, part, time, cognition, quality. Concepts that are not included in any concept field have been called other concepts. As a result of the research, the concept numbers, categories and concept fields contained in both books have been found to be relatively sufficient. At the end of the study, taking into account the data obtained, certain recommendations were made.

Keywords: Pre-type theory, concept, concept fields, concept counts

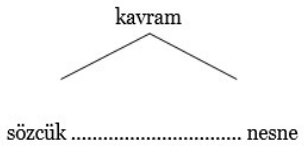
Giriş

İnsanlar kavramları şartlanma, aktarma, bağlam, genelleme, belirginleştirme, ayırt etme, sınıflandırma (Arı, 2014) ve soyutlama (Karadağ, 2013) yollarıyla edinir veya öğrenirler. Edinim veya öğrenme yaşantı yoluyla kendiliğinden olabileceği gibi eğitim süreci içerisinde çeşitli bağlamlarla sistematik bir biçimde de gerçekleşebilir. Aslında hedef dili öğrenen kişinin zihninde kavramlar vardır. Öğrenici, hedef dildeki kelimeyi zihnindeki kavramlara transfer eder.

Kelime öğretimi bir dili öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Kelime öğretiminin daha planlı ve nitelikli olabilmesi için kavramlarla ilişkilendirilmesi gerekir. Kavramlar arasında ilişki kurarak aynı kavram alanına dahil olan kelimelerle kelime öğretimi daha hızlı yapılabilir. Çünkü kavramlar kelimelerle ifade edilir (Ülgen, 2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kavramların ortaya konarak bu çerçevede kelime öğretiminin planlanması, kelime öğretimi sürecini daha etkin hâle getirebilir. Bunu sağlamanın yollarından biri kavram alanlarına (üst düzey kavram/tema) ait ulamların (temel düzey kavram/kategori) ve kavramların (alt düzey kavram) ortaya konmasıdır. Örneğin eşya kavram alanında oturma eşyası ile ilgili ulamlara ait kelimeler şunlar olabilir: oturak, tabure, iskemle, sandalye, koltuk, kanepe, bank, çekyat vb. Kelime öğretiminde bu eşya kavramlarını vererek bunlar arasındaki ilişkiyi öğrenicinin farkında olmasını sağlayıcı etkinlikler yapmak gerekir. Oturak oturma eşyalarının genel adı olmakla birlikte alçak iskemle yerine de geçmektedir. Sırt dayama yeri olmayan oturma aracına ise tabure veya iskemle denilmektedir. Sandalyede sırt dayama bölümü varken kol dayama bölümü yoktur. Koltuk ise sırt ve kol dayama bölümü olan ve sandalyeye göre geniş ve konforlu bir oturma aracıdır. Kanepe koltuğun çoklu biçimidir. Çekyat ise hem çoklu koltuk hem de yatak olabilen bir araçtır. Kanepe ve çekyat ev eşyasıdır, kanepeye benzeyen sıra eğitim ortamında, bank ise dış ortam oturma eşyasıdır. Kanepeye ve çekyata hem yatılır hem oturulur. Bu ilişkiler verildiğinde B1 öğrenicisinin hem kelime hazinesi genişletilmiş hem de kavram üzerinden kelime öğretimi çeşitlendirilmiş olur. Böylece az zamanda birden fazla kavram ve kelime öğretilmiş olur. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, ders işleme sürecinde yukarıda örneklediğimiz bir kelime öğretimi yapılabilmesi için kelimeler; kavramlar ve kavram alanlarıyla bağlantı kurularak öğretilmelidir. Bu ilişkileri daha somut anlatabilmek için kavramlar, kavram alanlarına ulaşabilmek için kavram sınıflandırmasıyla ilgili teorik bilgiler vermek yararlı olacaktır.

Kavramlar ve kavramların sınıflandırılması

Bilindiği üzere dildeki kelimeler, dil dışı dünyadaki nesne ve varlıkları temsil eder. Varlıkların ve kelimelerin zihindeki tasarımı ise kavramdır (Akyürek, 2003; Cevizci, 1999; Gunina, 2011; Ülgen, 2001).



Şekil 1. Kavram-kelime-nesne ilişkisi (Koç, 1996, s. 151)

Şekil 1'de dildeki nedensizlik ilkesi gereği kelime ile varlık/nesne arasında dolaylı, kavramın kelime ve varlık/nesne ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir (Koç, 1996). Dolayısıyla kelimenin anlamını ortaya koyan kavram, kelimenin kendi anlamından daha geniştir (Onan, 2011). Bu genişlik sebebiyle kişinin zihninde karmaşık hâlde bulunan kelime ve kavramlar bilgiye ihtiyaç duyulduğunda işe koşulabilir. Bunu karmaşıklıktan kurtarmak için sınıflandırılmış kavramlar üzerinde art alan bilgisi olarak çalışmaya gereksinim vardır. Çünkü kavramlar belirli özellikleri dikkate alınarak sınıflara ayrılırlar. Bunun sonucunda karmaşık durumlar daha basit bir şekilde söz varlığına aktarılır (Eken, 2015). Bu sınıflamanın farklı yolları bulunmaktadır. Borghi, Caramelli ve Setti, (2005) geleneksel olarak üst düzey (hayvan), temel düzey (köpek), alt düzey (tazı) ilişki sayesinde kavramların sınıflandığını varsaymışlardır. Çalışmamızda temelde buna benzer bir sınıflama mantığı kullandığımızı belirtmeliyiz.

Kavramların nasıl sınıflandırılması gerektiğiyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan biri ön tür kuramıdır. Ön tür kuramında merkezde bir prototip bulunmaktadır. Bu ilgili türü en güçlü şekilde temsil ettiği varsayılan varlıktır. Diğer üyelerin aile benzerliği ilişkileri, prototip ile ortak özellikleri, ayrıldıkları noktaları, ilgili ulamı temsil kabiliyeti ilgili ulamın iç yapısı ile ilgilidir ve yatay düzeyde ele alınmaktadır. Ulamların kendi aralarındaki ilişki ise dikey düzeyde ele alınmaktadır. Bunlar: Alt düzey, temel düzey ve üst düzeydir. Örneğin yer, bina, iş yeri gibi kavramların sırasıyla üst düzey, temel düzey ve alt düzeyi yansıtmaktadır. Temel düzey, alt ve üst düzeye göre daha hızlı kategorize edildikleri gibi genel bilgimizin de çoğunun organize edildiği seviye olmaktadır (Löbner, 2002). Bu yüzden temel düzey kavramların en kolay öğrenilen, çabuk ayırt edilebilen kavramlar olması beklenir. Croft ve Cruse'a (2004) göre üst düzey ulamların belirgin özelikleri daha azdır (akt. Coşkun, 2006). Bu yüzden daha genel bir kategori seviyesini oluşturmaktadırlar. Alt düzey kategori içerisine giren kavramlar; temel ve üst düzey kategorilere göre çok daha fazla özelliklere sahiptir ve deneklerin alt düzey kavramları kategorize ederken daha yavaş tepki verdikleri ayrıca uzun zaman harcadıkları bilinmektedir (Çengelci, 1996). Alt düzey kategori içerisindeki kavramlar daha özelleşmiş, kendi aralarında yüksek benzerlik taşıyan kavramlardır.

Rosch'un 1973'teki çalışmasındaki bulgulara göre deneklere verilen kavramları en tipikten en zayıfa doğru puanlaması istendiğinde aşağıdaki tabloda verilen kavramlar ve puanlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. Rosch'un 1973'te elde ettiği en tipik üye dereceler (Rosch'tan akt. Pesonen, 2002, s. 19)

Meyve		**Sebze**		**Kuş**	
elma	1.3	havuç	1.1	kızılgergedan	1.1
erik	2.3	kuşkonmaz	1.3	kartal	1.2
çilek	2.3	soğan	2.7	devekuşu	3.3
incir	4.7	maydanoz	3.8	tavuk	3.8
zeytin	6.2	salatalık		yarasa	5.8
Taşıt		**Hastalık**		**Suç**	
araba	1.0	kanser	1.2	cinayet	1.0
scooter	2.5	sıtma	1.4	hırsızlık	1.3
üç t. bisiklet	3.5	kızamık	2.8	şantaj	1.7
kayak	5.7	romatizma	3.5	zim.para geç.	1.8
at	5.9	nezle	4.7	serserilik	5.3

Tablo 1'de, 1 den 7'ye kadar verilen puanların açıklaması ise şöyledir: 1 en tipik üye, 7 ise en zayıf üye konumundadır. Bu puanlamaya göre ulamları en iyi temsil eden üyeler içerisinde en yüksek orana sahip olan üye şunlardır: Taşıt ulamında, araba (1.0); suç ulamında cinayet (1.0) ögesidir. En az (zayıf) üye ise meyve ulamında zeytin (6.2) ögesi olmuştur. Bu sınıflama, kavramların bağlantısını ve hiyerarşini göstermektedir.

Kavramların sınıflandırması ile ilgili önemli bir sınıflama da Clark'a aittir. Clark'ın (1973) anlambilimsel özellik varsayımına dayanan sınıflandırması Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Clark (2003)'ın ad, eylem ve sıfat ulamlarına ilişkin sınıflaması (akt. Eken, 2015, s. 396)

Ulam	**Alt Ulam**	**Örnek**
Ad	insan	bebek, adam, anne, kız, oğlan
	hayvan	kedi, köpek, tavşan, fare
	araç	araba, kamyon, tren, bisiklet
	vücut Bölümü	burun, göz, baş, parmak, el, diz
	giysi	bez, çorap, tişört
	oyuncak	top, bebek, lego
	mobilya	sandalye, masa, yatak, banyo
	ev eşyaları	telefon, ışık, çaydanlık, saat
	yiyecek	süt, meyve suyu, peynir
	yiyecek- içecek kalıbı	şişe, bardak, kaşık, tabak
Sıfat	özellik- durum	sıcak, soğuk, ıslak
Eylem	edimsellik	git-, koy-, yap-,

Tablo 2'ye göre Clark ulamları ad, sıfat ve eylem olarak 3'e ayırmış ve bu ulamları da 12 alt ulama ayırarak karşılarına örneklerini yazmıştır. Ad ulamında 10, sıfat ve eylem ulamlarında birer alt ulam ortaya konmuştur. Örnek olarak verilen sınıflamaların, kelime ve kavram öğretimine yol gösterici bir nitelikte olduğu söylenebilir. Kavram sınıflamalarının yabancılara kelime öğretiminde kullanılabilmesi için benzer tasniflere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, özellikle orta seviyeden (B1-B2) itibaren, metin temelli sürdürülmektedir. Temalar altında yer alan metinlerde hangi kavramların geçtiğini, bu kavramların birbiriyle ne tür ilişkiler kurduğunu (ulam) ve hangi kavram alanları oluşturduğunu belirlemek, böylece kelime ve kavram öğretiminin kesiştiği alanı ortaya çıkarmada bir fikir verebilmek; bu alanda hazırlanacak ders materyallerine katkı sunmayı sağlayabilir. Kavram alanlarına ait ulam ve kavramların neler olduğu, bunların hangi seviyelerde nasıl verileceği geniş kapsamlı çalışmalarla ortaya konabilir. Ancak gerek ana dili olarak gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine kavram veya kavram alanı çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Var olan sınırlı çalışmalarda tespit edilen kavramlar genellikle yüzeysel biçimde bulgulanmış ve incelenen materyalden seçilmiş kavram alanları üzerine genel yorumlar yapılmıştır (örn. Aşık, 2020). Bir ders kitabında hangi kavramların geçtiği, bu kavramların o ders kitabında hangi kavramlarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde kelime öğretimi üzerine tezlerin yapıldığı ancak kavram alanı çalışmalarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Kelime ve kavram öğretimine bir bakış açısı getirebilmek, ders kitaplarında hangi kavram alanlarında hangi kavramların yabancılara sunulduğunu belirleyebilmek için kavramları sınıflandırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu ihtiyacı karşılamaya dönük olarak araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki kitaptaki metinleri inceleyerek kavram sayılarını ve kavram alanlarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun şekilde tasarlanmıştır. "Bir durum çalışması, özellikle bir olgu ve bağlam arasındaki sınırların açık olmadığı durumlarda, çağdaş bir olguyu derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında inceleyen gözlemci bir araştırmadır" (Yin, 2009, s.18). Bu çalışmada kitaplardaki metinlerde geçen kelimeler ve kavram arasındaki sınırlar ortaya konmaya çalışılmış, öğretimde kullanıldığı varsayılan metinlerdeki kelimeler bu doğrultuda sınıflanmıştır.

Veri kaynakları

Araştırmada incelenen kitaplar Türkçe Altay Türkçe Öğreniyorum ve Türkçeye Yolculuk B1 ders kitaplarıdır. Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabı 168 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın içerisinde 8 ünite, 8 konu adı ve 40 okuma metni yer almaktadır. Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabı 200 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın içerisinde 8 ünite, 16 konu adı ve 41 okuma metni yer almaktadır. Çalışmaya metin sonu etkinlikleri dahil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Çalışmada verilerin toplanması doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında büyük ölçüde ön tür yaklaşımındaki sınıflandırma anlayışından yararlanılmıştır. Veri toplamada şu işlemler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak okuma metinleri manuel olarak MS Word programına aktarılmıştır. Kitaplardaki resimler ve şekiller ayıklanmış, etkinlikler çalışmaya dahil edilmemiştir. Metinleri oluşturan kelimeler tek tek kontrol edilerek gözden geçirilmiştir. Sonrasında iki kitabın ilk ünitelerini oluşturan metinlerdeki kavramlar sınıflandırılmıştır. Uzman görüşü alınarak sınıflandırmadaki birtakım sorunlar giderilmiştir. Okuma metinlerinde geçen özel isimler, soru kelimeleri, sayılar, kalıp ifadeler, birleşik yapıdaki fiillerdeki isimler, zarf-fiiller, sıfat-fiiller ve yüklem olan fiiller çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmada veri çözümleme yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Kitaplarda geçen kelimelerin anlamı düşünülerek bağlamdaki duruma göre içerik analizi yapılmıştır Veriler elde edilirken kelimeler MS Word dosyasına aktarılmış, her metin belge olarak MAXQDA 2018.2 programına eklenmiş, anlama ve bağlama uygun şekilde kavramlar kodlanmıştır. Kelime ve kelime grupları kodlanarak hangi kavramsal kategorilere ait olduğu bu yolla belirlenmiştir. Yani kavramlardan (kod) ulamlara (kategori) ve ulamlardan kavram alanlarına (tema) ulaşılmıştır.

Çalışmanın nihai bulgularına geçmeden önce yukarıda anlatılan sınıflandırmanın nasıl gerçekleştiğini somutlamak için sanat kavram alanındaki ulam ve kavramların görünümü Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sanat kavram alanı

Ulamlar	**Türkçeye Yolculuk B1** **Kavramlar ve kavram sıklığı**	**Altay Türkçe Öğreniyorum B1** **Kavramlar ve kavram sıklığı**
Hareket Sanatları (12- 2)	perde (7), gölge oyunu (5), tiyatro (3), tip (2), kukla (1), Hacivat (1), ağabey rolü (1), başrol (1), dans (1), gölge hayal (1), ışık (1), Karagöz (1)	dans (1), halk oyunu (1)
Dokuma Sanatı (0- 2)	-	dokuma sanatı (2), halı dokuma sanatı (2)
Hacim Sanatları (0- 3)	-	heykel (6), dinozor heykeli (1), seramik sanatı (1)
Yüzey Sanatları (2- 21)	fotoğraf (5), kamera görüntüsü (1)	fotoğraf (18), desen (7), resim (9), çini (3), telkari (3),ebru (3), çini sanatı (2), göz deseni (2), tablo (2), süsleme sanatı (2), resim (2), altın işleme sanatı (1), boya (1), boyama (1), ebru sanatı (1), gümüş işleme sanatı (1), motif (1), oto portre (1), resim çizme (1), resim yapma (1)¸resim yeteneği (1)
Ses Sanatları (0- 28)	-	müzik (10), albüm (6), eser (4), konser (4), davul (3), armoni (2), piyano (3), saray (3), turne (2), zurna (2), kapanış konseri (1), barok (1), beste yapma (1), çalma (1), halay (1), horon (1), kemençe (1), kilise (1),klasik (1), klasik müzik (1), konservatuar (1), müzik aleti (1),müzik bilimi (1), müzik enstrümanı (1), rap müzik (1), şarkı (1), tulum (1), zeybek (1)
Dramatik Sanatlar (16- 11)	film (22), oyun (5), rol (4), sinema (2), dizi (1), dram filmi (1), dramatik belgesel (1), gala (1), kısa film (1), orta oyunu (1), sinema dünyası (1), sinema filmi (1)¸sohbet programı (1), tanıtım filmi (1)¸tanıtım videosu (1), televizyon (program) (1)	film (11), dizi (8), çizgi film (2), başrol (1), başrol oyunculuğu (1), drama (1), karakter (1), komedi (1), kukla (1), sinema filmi (1), video (1)

Dil Sanatları (17- 7)	edebiyat (6), roman (6), senaryo (5), hikâye (4), şiir (4), uzun hikâye (2), metin (2), resim (2), atasözü (1), bilmece (1), gülünç hikâye (1), masal (1), otobiyografik (1), psikolojik roman (1), resim sanatı (1), şarkı (1), yazı hayatı (1)	masal (12), türkü (2), günlük (2), anı (1), hikâye (1), mani (1), şarkı (1)
Sanat Akımları (0- 8)	-	kübist (2), barok dönem (1), klasik kültür (1), kübist eser (1), mavi dönem (1), pembe dönem (1), romantik dönem (1), romantizm (1)
Diğer (4-7)	sanat (6), eser (2), baskı (1), güzel sanatlar (2)	sanat (8), eser (7), geleneksel sanat (1), güzel sanatlar (1), sanat dalı (1), dekorasyon (1), tarihi eser (1)
Toplam	**51 kavram**	**88 kavram**

Tablo 3 incelendiğinde Türkçeye Yolculuk ders kitabında 4 ulam 51 kavram; Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında 8 ulam, 89 kavram ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında Türkçeye Yolculuk ders kitabında en fazla kavrama sahip olan ulam, dil sanatları (17) ulamıyken; Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında ses sanatları (28) ulamı en fazla kavrama sahip ulamlardır.

Tablo 3'e göre Türkçeye Yolculuk ders kitabında en az kavrama sahip olan ulam dokuma sanatları, hacim sanatları, ses sanatları ve sanat akımları (0) ulamlarıyken; Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında hareket sanatları ve dokuma sanatları (2) ulamları en az kavrama sahip ulamlardır. Çalışmanın anlaşılabilmesi için Tablo 3'teki bulgular ile Tablo 4'teki "sanat" kavram alanı karşılaştırılabilir.

Sınıflandırmanın tamamı, sanat temasındaki gibi gösterilemeyeceğinden Bulgular başlığı altında sadece sınıflandırma ile ulaşılan kavram alanlarına, ulamlara ve kavram sayılarına yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ulaşılan kavram alanları, ulamlar ve kavram sayıları Tablo 4'te iki kitap için iki ayrı sütunda gösterilmiştir.

Tablo 4. Altay Türkçe Öğreniyorum ve Türkçeye Yolculuk B1 Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Yer Alan Kavram Alanları, Ulamlar ve Kavram Sayıları

	Türkçeye Yolculuk B1	**Altay Türkçe B1**
Kavram alanı/Ulam Sayısı	**Ulamlar ve Kavram sayıları**	**Ulamlar ve Kavram sayıları**
Eşya (13- 11)	teknolojik aletler (22), kırtasiye (2), silah (2), para (6), hırdavat (5), iletişim (3), kimyasal (10), taşıma eşyaları (7), takı-aksesuar (1), ev eşyaları (32), kıyafet (9), belge- kitap (26), diğer (16)	teknolojik aletler (43), kırtasiye (2), para (1), hırdavat (15), iletişim (8), takı-aksesuar (14), kimyasal (2), ev eşyaları (19), kıyafet (10), belge- kitap(9), diğer (12)

	Toplam: 141 kavram	Toplam: 135 kavram
Hayvan (2- 2)	kara hayvanları (10), deniz hayvanları (1) Toplam: 11 kavram	kara hayvanları (9), deniz hayvanları (1) Toplam: 10 kavram
Eğitim (2- 4)	öğrenme- öğretme (2), ölçme değerlendirme (3) Toplam: 5 kavram	Öğrenme- Öğretme (6), ölçme değerlendirme (5), eğitim türleri (14), diğer (2) Toplam: 27 kavram
Oluş (1- 1)	hava (6) Toplam: 6 kavram	hava (4) Toplam: 6 kavram
Bitki (1- 4)	çiçekli bitkiler (2) Toplam: 2 kavram	çiçekli bitkiler (5), çiçeksiz bitkiler (1), bitkilerin bölümleri (4), diğer (1) Toplam: 11 kavram
Oyun (5- 5)	spor eğitimi (2), spor kuruluşları (1), takım sporları (8), bireysel sporlar (9), diğer (2) Toplam: 22 kavram	oyunlar ile ilgili terimler (19), spor kuruluşları (4), takım sporları (3), oyuncak araç- gereçleri (11), diğer (1) Toplam: 37 kavram
Dil (5- 4)	dil birimleri (1), dil becerileri (2), yazı (7), genel (1), diğer (2) Toplam: 13 kavram	dil birimleri (1), yazı (12), genel (1), diğer (1) Toplam: 15 kavram
Durum (4- 4)	duyu (3), zaman dilimi (3), ilişki (1), diğer (19) Toplam: 26 kavram	duyu (3), zaman dilimi (4), ilişki (5), diğer (21) Toplam: 33 kavram
Ulaşım (2- 2)	trafik (34), taşıt (12) Toplam: 46 kavram	trafik (4), taşıt (11) Toplam: 15 kavram
Enerji (2- 2)	elektrik enerjisi (1), diğer (2) Toplam: 3 kavram	kimyasal enerji (1), elektrik enerjisi (3) Toplam: 4 kavram
Yer (14- 15)	eğlence (2), yemek (3), sağlık kuruluşları (1), ticari (7), doğal (5), idari birimler (9), barınma (5), eğitim (6), belirsizlik (14), yapı (11), adli (2), trafik (7), insan yapımı (6), diğer (2) Toplam: 80 kavram	yemek (3), tarım (3), sağlık kuruluşları (1), hayal ürünü (2), askeri (1), ticari (2), doğal (7), idari birimler (13), spor alanı (10), barınma (4), dini (2), eğitim (23), belirsizlik (21), yapı (12), diğer (2) Toplam: 106 kavram
Vücut (3- 3)	iskelet sistemi (11), iç organlar (8), diğer (4) Toplam: 23 kavram	iskelet sistemi (12), iç organlar (6), diğer (1) Toplam: 19 kavram

Yiyecek (12-11)	zararlı içecekler (1), aperitif yiyecekler (2), dünya mutfakları (1), tatlı- meşrubat (2), tahıl ürünleri (3), öğün adları (4), besin içerikleri (6), sebze (2), hayvansal gıdalar (6), meyveler (8), sıvı gıdalar (14), diğer (16) Toplam: 65 kavram	zararlı içecekler (2), dünya mutfakları (2), tatlı- meşrubat (6), tahıl ürünleri (4), öğün adları (1), besin içerikleri (18), sebze (5), hayvansal gıdalar (5), meyveler (7), sıvı gıdalar (6), diğer (8) Toplam: 64 kavram
Duygular (3-4)	olumlu duygular (7), olumsuz duygular (4), duygu isimleri (7) Toplam: 18 kavram	olumlu duygular (9), olumsuz duygular (9), duygu isimleri (7), diğer (1) Toplam: 26 kavram
Sağlık (3- 3)	hastalık- rahatsızlık türü (15), tedavi (15), diğer (3) Toplam: 33 kavram	hastalık- rahatsızlık türü (33), tedavi (11), diğer (3) Toplam: 46 kavram
Duyu (5- 5)	tatma (1), dokunma (2), koku (1), işitme (4), görme (1) Toplam: 9 kavram	tatma (1), dokunma (1), koku (3), işitme (5), görme (2) Toplam: 12 kavram
Doğa (5- 6)	orman (1), deniz (1), kayaç (3), maden (4), diğer (2) Toplam: 11 kavram	orman (1), deniz (1), kayaç (11), maden (4), gezegen ve etkileri (4), diğer (1) Toplam: 22 kavram
Ediş (4- 4)	et- /ol - (16), -ış (16), -ım (23), -ma (155) Toplam: 210 kavram	et- /ol- (16), -ış (5), -ım (24), -ma (96) Toplam: 141 kavram
İletişim (5- 6)	yazılı (16), dijital (9), sözlü (9), işarete dayalı (7), diğer (3) Toplam: 44 kavram	yazılı (8), dijital (11), sözlü (7), işarete dayalı (11), iletişim ögeleri (12), diğer (5) Toplam: 54 kavram
Sanat (5- 9)	hareket sanatları (12), yüzey sanatları (2), dramatik sanatlar (16), dil sanatları (17), diğer (4) Toplam: 51 kavram	hareket sanatları (2), dokuma sanatı (2), hacim sanatları (3), yüzey sanatları (21), ses sanatları (28), dramatik sanatlar (11), dil sanatları (7), sanat akımları (8), diğer (7) Toplam: 88 kavram
Kültür (2- 3)	iş kültürü (6), diğer (6) Toplam: 12 kavram	dinsel ögeler (12), düğün- şenlik (27), diğer (7) Toplam: 46 kavram
Meslek (11-10)	yönetici (18), kültür- sanat (8), meslek adları (8), akademik yönlü meslekler (6), emek (5), esnaf- ticaret (4), tıp (2), hukuk (2), kolluk kuvvetleri (4), tarım-hayvancılık- avcılık (3), diğer (5) Toplam: 65 kavram	yönetici (5), kültür -sanat (16), meslek adları (13), eğitim- öğretim (6), spor (3), akademik yönlü meslekler (12), emek (6), esnaf- ticaret (6), tıp (1), diğer (16) Toplam: 84 kavram
İnsan (9- 8)	aile (15), sosyal ilişkiler (10), cinsiyet (7), topluluk (8), hastalığa dayalı (4), gelişim dönemi (4), eğitim- öğretim (3), trafik (4), diğer (5)	aile (21), sosyal ilişkiler (8), cinsiyet (4), topluluk (6), hastalığa dayalı (6), gelişim dönemi (3), eğitim- öğretim (2), diğer (6)

	Toplam: 60 kavram	Toplam: 56 kavram
Nicelik (5- 5)	net sayısal karşılığı olan (39), belirsizlik içeren (31), para (17), ölçü birimi (23), yüzdelik oranlar (1) Toplam: 111 kavram	net sayısal karşılığı olan (76), belirsizlik içeren (32), para (9), ölçü birimi (17), yüzdelik oranlar (6) Toplam: 140 kavram
Konum (4- 4)	iç- ara (6), üst- alt (3), ön- arka- geri (6), kenar (2) Toplam: 17 kavram	iç- ara (3), üst- alt (5), ön- arka- geri (4), kenar (5) Toplam: 17 kavram
Parça (3- 2)	teknolojik alet (4), taşıt (4), diğer (3) Toplam: 11 kavram	teknolojik alet (4), diğer (2) Toplam: 6 kavram
Zaman (9- 12)	yıl (18), saat (15), ay (9), gün aralıkları (15), gün (14), belirsizlik (53), dönem (7), insan hayatı (13), diğer (11) Toplam: 155 kavram	yıl (79), mevsim adları (3), hafta (3), saat (9), ay (6), gün aralıkları (6), gün (8), belirsizlik (52), spor karşılaşmaları (18), dönem (13), insan hayatı (17), diğer (11) Toplam: 225 kavram
Biliş (2- 3)	bilgi (5), diğer (1) Toplam: 6 kavram	bilgi (5), hayal (3), diğer (3) Toplam: 11 kavram
Nitelik (3- 3)	niteleme (248), karşılaştırma yapıları (2), renk adları (2) Toplam: 252 kavram	niteleme (215), karşılaştırma yapıları (2), renk adları (1) Toplam: 218 kavram
Diğer (1- 1)	157	138
Toplam	1665	1812

Tablo 4'e göre 29 kavram alanı oluştuğu görülmektedir. Herhangi bir kavram alanına dahil edilemeyen kavramlar diğer bölümüne aktarılmıştır.

Tablo 4'e bakıldığında Türkçeye Yolculuk ders kitabında en çok ulamın yer aldığı kavram alanı *yer (13)* iken Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında da en fazla ulamın yer aldığı kavram alanı *yer (15)* olmuştur. Yani iki kitapta da yer kavram alanına ait ulamların sayısı en yüksektir. Türkçeye Yolculuk ders kitabında en fazla kavram sayısına sahip olan kavram alanı *nitelik (252)* iken, Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında *zaman (225)* olmuştur.

Tablo 4'e göre Türkçeye Yolculuk ders kitabında en az ulam sayısına sahip olan kavram alanı *oluş (1), bitki (1)* ve *enerji (1)* iken Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında *oluş (1)* kavram alanıdır. Yani her iki ders kitabında da oluş kavram alanında da bir ulama ulaşılmıştır. Türkçeye Yolculuk ders kitabında en az kavram sayısına sahip kavram alanı *bitki (2)* iken Altay Türkçe Öğreniyorum ders kitabında *oluş (4)* ve *enerji (4)* olmuştur.

Sonuç ve öneriler

Ders kitaplarının incelenmesi sonucunda ulaşılan 29 kavram alanı şunlardır: Hayvanlar, eğitim, oluş, bitki, oyun, dil, durum, ulaşım, enerji, yer, vücut, yiyecek, duygular, sağlık, duyu, doğa, ediş, iletişim, kültür, sanat, meslek, eşya, insan, nicelik, konum, parça, zaman, biliş, niteliktir. Herhangi bir kavram

alanı içerisinde yer almayan kavramlar ise diğer olarak adlandırılmıştır. İki ders kitabında da kavram alanı sayısı eşittir. Bu, sınıflandırma mantığı, ünite ve bağlam çerçevesinde kabul edilebilir bir durumdur.

Çalışmamıza konu olan ders kitaplarındaki kavramların içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabında 155 ulam, Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabında 144 ulam belirlenmiştir. Bir başka deyişle Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabındaki ulam sayısı, Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabındaki ulam sayısından fazladır. Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabındaki kavram sayısı 1812, Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabındaki kavram sayısı 1665'tir. Diğer bir ifadeyle Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabındaki kavram sayısı Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabındaki kavram sayısından fazladır. Hem ulam hem de kavram sayısı bakımından Altay Türkçe Öğreniyorum B1 ders kitabı, Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabından fazla olduğu görülmektedir. İnceleme sonucunda ulam çeşitliliği ve sayısı bakımından iki kitap da görece yeterlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu araştırmaya benzer yapıda bir çalışma bulunamadığı için karşılaştırma açısından bir tartışma yapılamamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre bazı kavram alanlarındaki kavram sayısının az olduğu görülmüştür. Bu alanda ders kitabı hazırlayanlara, her ulamdan kavram çeşitliliğine dikkat ederek metinleri seçmesi önerilebilir. Ayrıca etkinlikler tasarlanırken ders kitabındaki temaya uygun kelime ve kavram etkinliklerine yer verilmelidir. Tema sonunda temel düzey ile ilişkili kavramların listesi verilmelidir. Öğrenicilerin kavramları zengin bir şekilde edinmeleri ve başka anlamlarda kullanabilmeleri için bir kavram alanına ait kavramlarla ilişkilendirerek metinler düzenlenmelidir. Kitap hazırlayıcıları her ünite için bu çalışmadaki gibi bir sınıflandırma yapabilir. Böylece öğreticilere veya öğrenicilere verilecek kavram ve kelime listesi ortaya çıkmış olur. Metin işleme sırasında bağlama göre bu liste işlevsel bir şekilde kullanılabilir. Öğretici ders ortamında bir metni işlerken ilgili ulamdaki kavramların bağlantılarını verebilir. Kelime ve kavramların işaret ettiği, öğrenme ortamında bulunan varlık veya nesneleri gösterip kullanabilir, olmayanların görselleri üzerinde durabilir. Böylece kelime öğretimi hızlı ve yapılandırıcı biçimde gerçekleşebilir.

Bu çalışmada B1 düzeyindeki kavramlar tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yapılacak araştırmalarda diğer düzeyler için hazırlanan kitaplardaki kavram alanları tespit edilmelidir. Böylece her düzey için kavram alanı, ulam ve kavram listesi ortaya çıkabilir. Dolayısıyla hem kitap hazırlayıcılara hem de öğreticilere hangi düzeyde hangi kavramların öğretilmesi gerektiği ortaya konabilir. Tekrarlı çalışmalarla geniş bir havuza ulaşıldığında hiyerarşik biçimde hangi kavramlara ait hangi kelimelerin öğretileceğine karar verilebilir. Bu yapının kurulmasında kelime sıklığı çalışmalarından da yararlanılabilir. Böylece gelecekteki çalışmalarda öğrenicilerin katılımı da sağlanıp bu yapının geçerliği sınanabilir.

Kaynakça

Akyürek, S. (2003). *Din öğretiminde kavram öğretimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Arı, G. (2014). Kelime öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde. (311- 333 ss.). Ankara: Pegem.

Aşık, G. (2020). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki kavramlar ve kavram alanları: Yeni Hitit örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Borghi, A. M., Caramelli, N., & Setti, A., (2005). Conceptual information on objects' locations. *Brain and Language,* 93, 140-151. doi:10.1016/j.bandl.2004.09.004

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

Coşkun, Ö. (2006). *İlköğretim 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında kavramlar ve kavram alanları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çengelci, N. B.(1996). *Gelişimsel olarak kavram ve kategori yapılarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Develi, H., Yıldız, C., Karadoğan A., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D., Okur, A. (Ed.). (2017). *Türkçeye yolculuk b1 ders kitabı.* Ankara: Kesit.

Eken, N. T. (2015). Çocuklar için hazırlanan öykü kitaplarındaki kavramlar ve kavram alanları. *İnternational Journal of Langues' Education and Teaching, 3*(1), 392- 413.

Gunina, N. (2011). Concept vs meaining: Cognitive aprroach. *Transactions of the TSTU 17*(1), 248-250.

Kalfa, M., Karadağ, Ö. (Ed.). (2018). *Altay Türkçe öğreniyorum b1 ders kitabı.* Ankara: Korza.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* Ankara: Kriter.

Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi.* İstanbul: İnkılap.

Löbner, S. (2002). *Understanding semantics*. New York: Oxford University Press Inc.

Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık ve Eğitim Danışmanlık.

Pesonen, J. P., (2002). *Concepts and object-oriented knowledge representation.* (MA Thesis) University of Helsinki Department of Cognitive Science, Helsinki.

Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem.

18- Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizi[1]

Mustafa EMEK[2]

APA: Emek, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 308-324. DOI: 10.29000/rumelide.1011429.

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizini yapmaktır. Çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında farklı sınıflarda öğrenim gören 118 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak olgu bilim (fenomenoloji) esas alınmıştır. Verilerin toplanmasında SWOT analizi yöntemine uygun olarak hazırlanan ve uzman görüşü alınan 4 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının güçlü yönleri, zayıf yönleri, sunduğu fırsatlar ve neden olabileceği tehlikelere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle acil uzaktan Türkçe öğretim programının ders dokümanlarına sınırsız erişim sağlama, zaman ve öğrenme ortamı bakımından esneklik ve dijital yetkinlik kazandırma gibi güçlü yönlerinin olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca acil uzaktan öğretim programının iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknolojik donanım eksikliği nedeniyle derslerin takip edilememesi ve uygulamalı derslerin yapılamaması gibi zayıf yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlama, araştırma merakını ve teknoloji kullanım yetkinliğini arttırma gibi fırsatlar sunduğu tespit edilmiştir. Teknoloji bağımlılığına neden olma, bireysel yalnızlık ve yaşanabilecek sağlık sorunları ise acil uzaktan Türkçe öğretim programının tehlikeleri arasındadır.

Anahtar kelimeler: Acil uzaktan öğretim, Koronavirüs, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni adayı, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim

SWOT analysis of Turkish teaching emergency remote teaching program implemented during the Covid-19 epidemic

Abstract

The aim of this study is to make a SWOT analysis of the Turkish teaching emergency remote teaching program applied during the Covid-19 epidemic, based on the opinions of Turkish preservice teacher. The study group consists of 118 Turkish preservice teacher studying in different classes in Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Turkish Teaching Program. Qualitative research approach was used in the study. The research method was based on

---

[1] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararlarının 2021/34 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurur izni alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kahramanmaraş, Türkiye), mustafaemek5@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7959-6235
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.10.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011429]

phenomenology. A semi-structured form including 4 open-ended questions prepared in accordance with the SWOT analysis method and expert opinion was used to collect the data. Content analysis was used in the analysis of the data. Based on the opinions of the Turkish preservice teacher, the findings regarding the strengths, weaknesses, opportunities and threats of the Turkish teaching emergency remote teaching program were obtained. Based on the opinions of Turkish preservice teacher, it is among the results that the emergency remote Turkish teaching program has strengths such as providing unlimited access to course documents, flexibility in terms of time and learning environment, and digital competence. In addition, it has been concluded that the emergency remote teaching program has weaknesses such as lack of communication and interaction, lack of technological equipment, not being able to follow the lessons and not being able to give practical lessons. It has been determined that the program offers opportunities such as providing quick and easy access to information, increasing research curiosity and technology use competence. Cause of technology addiction, individual loneliness and possible health problems are among the threats of the emergency distance Turkish teaching program.

Keywords: Coronavirus, emergency remote teaching, distance education, remote teaching, Turkish preservice teacher, Turkish teaching

Giriş

Üniversite insanların istekleri doğrultusunda eğitim aldıkları, bireysel tercihleri sonucunda yerleştikleri programlardaki derslere gönüllü katılım sağladıkları bir eğitim kurumudur. Yüksek öğretim kurumlarında öğrencilere ilgi duydukları bir alanda uzmanlaşma veya yapmak istedikleri bir meslekle ilgili yeterli donanıma sahip olma fırsatı sunulur. Dolayısıyla amaçlı ve uzmanlık alanıyla sınırlı özel bir eğitimin verildiği yüksek öğretim kurumlarının öğretim programları da bu doğrultuda hazırlanır. Hubball ve Gold (2007'den aktaran Bozok, 2019) yüksek öğretim programlarının öğrenci odaklı, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik ayrıca etkileşime olanak sağlayan, tecrübe kazanma imkânı sunan, öğrenme merkezli bir yapıda olmaları gerektiğini belirtirler. Yüksek öğretim programlarının öğretmenlik alanları anlamında ise akademik bilgi ve uygulama becerisini bir arada vermesi beklenmektedir. Bu sayede öğretmen adayları hem görev yapacakları branşlarla ilgili akademik bilgiye ve beceriye sahip olurken hem de bu bilgi ve becerileri nasıl öğretebileceklerini öğrenirler. Öğretmen adaylarına branşlara göre hangi bilgi veya becerinin nasıl öğretilebileceğiyle ilgili önce üniversitelerde daha sonra ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj yaptıkları okullarda uygulama fırsatları sunulur. Böylece öğretmenlik mesleği deneyimlenir ve bu konuda uygulamalı bir farkındalık sağlanır. Lortie (1975'ten aktaran Gök-Çolak & Efeoğlu, 2021) öğretmen adaylarının bu tecrübelerini "gözlem çıraklığı" olarak tanımlar. Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan Türkçe öğretmenliği lisans programlarının amacı da gerek Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında gerekse özel okullarda ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilere ana dili olarak Türkçe dersi verecek öğretmenler yetiştirmektir. Bu amaçla Türkçe öğretmeni adayları yüksek öğretim kurumunun öğretmen yetiştirme programları için belirlediği standartlar dikkate alınarak 4 yıl süre ile alan eğitimi, alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi konularında teorik ve uygulamalı dersler alırlar.

Covid-19 salgınının bütün dünya ülkeleri gibi ülkemizde de görülmesiyle birlikte diğer eğitim öğretim uygulamalarında olduğu gibi yüksek öğretimde ve öğretmen yetiştirme programlarında da değişikliğe gidilmiştir. Yüz yüze ve uygulamalı olarak gerçekleştirilen örgün eğitim yerine acil ve hızlı bir biçimde uzaktan öğretime geçilmiştir. Eğitimde sürekliliği sağlamak adına "acil uzaktan öğretim" şeklinde bir

sistem oluşturulmuştur. Salgın öncesinde ülkelere göre uygulama şekli, düzeyi ve kulanım amacı değişiklik gösteren ve örgün eğitime katılamayan kişilere eğitim alma imkânı sunan uzaktan eğitim sisteminin yanı sıra bu dönemde ortaya çıkan acil uzaktan öğretim sistemi hemen her ülkenin kullanması zorunlu hale gelen bir yapıya dönüşmüştür. Gelinen bu noktada uzaktan eğitim tecrübesi olan ve gerekli alt yapıya sahip ülkeler duruma acil uzaktan öğretime uyum sağlamakta avantaj elde ederken diğer ülkelerin bu konuda daha fazla çaba göstermesi ve çalışma yapması gerekmiştir. Böylece dünyada eğitim ve öğretimde yeni bir döneme hızlı, acil ve zorunlu bir geçiş yapılmıştır. Ayrıca bu süreçte uygulamaya konulan acil uzaktan öğretim sisteminin yanı sıra insanların eğitime istedikleri zaman, istedikleri yerden ulaşma isteği, eğitim öğretim teknolojilerinin gelişmesi ve hayat boyu öğrenme anlayışı gibi faktörlerin etkisiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim de salgınla birlikte kalıcı hale gelmiştir. Dil öğretiminde ilk kez 1856 yılında Almanya'da kullanılan uzaktan eğitim sistemi daha sonra bütün Avrupa ülkelerinde ve dünyada kullanılmaya başlamıştır (Kırık, 2014). Bir dönem öğretmen yetiştirmede de kullanılan sistem günümüzde özellikle yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Ülkemizde ise ilk olarak 1960 yılında (Özarslan & Ozan, 2014) mektupla öğretim sağlama amacıyla kullanılan uzaktan eğitim 1981'de Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi açılmasıyla (Gelişli, 2015) ilerleme kaydetmiştir. 1990 yılında Türkiye'deki diğer üniversiteler 1992 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sistemini kullanmaya başlamıştır (Kaçan & Gelen, 2020). Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı kısa adı EBA olan Eğitim Bilişim Ağı teknolojisini kullanarak uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Üniversiteler ise UZEM olarak adlandırılan Uzaktan Eğitim Merkezleri aracılığıyla eğitim öğretime devam etmektedirler. Bozkurt ve Sharma (2020)'ya göre acil uzaktan öğretim ise uzaktan eğitimden anlam ve kullanım olarak farklı bir kavram ve sistemdir. Uzaktan eğitim yukarıda belirtildiği gibi eski bir tarihi geçmişe sahiptir. Ayrıca etkililiğini kanıtlamak için yıllardır süren çalışmalar yapılmaktadır. Acil ve uzaktan öğretim ise Covid-19 salgını sürecinde ani olarak ortaya çıkan, eğitimde sürekliliği sağlama adına uygulanan geçici bir çözümdür. Salgın sonlandığında bu sisteme ne olacağı henüz belli değildir. Dolayısıyla eski tarihi geçmişe sahip üzerinde yıllardır çalışmalar yapılan bir sistem ile olağanüstü bir durumda ortaya çıkan ve henüz geleceğinin ne olacağı belli olmayan bir diğer sistemin, uygulamanın birbirine karıştırılmaması adına farklı adlandırma yapma yoluna gidilmiştir.

Türkçe öğretmenliği lisans programında acil uzaktan öğretime geçilmesi, derslerin sanal ortama aktarılması ve bilgisayar destekli hale gelmesi olumlu ve olumsuz birtakım değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerin neler olduğunun tespiti ve süreçte yaşanan sorunların ortaya çıkarılması için uygulanan öğretim programının değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının değerlendirilmesi birçok açıdan yararlı olacaktır. Öğretim programıyla ilgili ihtiyaçların tespiti, süreçte yaşanan sorunların tespiti, programın verimliliği ve güncellenmesi ya da değiştirilmesi ile ilgili kararlar bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkar.

Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının değerlendirilmesinde birçok yöntem ve yaklaşımdan yararlanılabilir. Söz konusu yaklaşım ve yöntemlerden biri de SWOT analizidir. Bu analiz yöntemi ismini İngilizcedeki "Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats" sözcüklerinin ilk harflerinin birleştirilmesinden almıştır. Türkçede "Güçlü Yönler-Zayıf Yönler-Fırsatlar-Tehditler" sözcüklerinin ilk harflerinin birleştirilmesiyle GZFT analizi şeklinde de kullanılır (Bozok, 2019). Güç çözümlemesi olarak da adlandırılan SWOT analizi 1970'li yıllarda iş yönetimi alanında ortaya çıkmıştır. İlk olarak Albert S. Humphrey tarafından Stanford Enstitüsünde uygulanmaya başlayan bu analiz yöntemi yönetimde firmaların mevcut durumlarının ve gelecekteki durumlarının tespiti için kullanılmıştır. Ayrıca SWOT analizi kurumların ve firmaların iç ve dış faktörler açısından durumlarını

ortaya koyan bir analiz yöntemidir (Birel, 2008). Dört aşamalı olarak gerçekleştirilen bu analizde güçlü yönler (strengths) firmanın ya da kurumun başarılı olduğu, diğer firma ve kurumlardan üstün olduğu tarafları iyi olduğu konuları ifade etmektedir. Zayıf yönler (weaknesses) ise kurumun ya da firmanın rakiplerine göre daha az başarılı olduğu, rakiplerinden geride kaldığı tarafları ifade etmektedir. Fırsatlar (opportunities) ile kurumu doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu etkileyen dış faktörler kastedilmektedir. Bu anlamda fırsatlar kurumun gelişmesini teşvik edici öğelerdir. Tehditler (threats) ise kurumun amaçlarını gerçekleştirmesine engel olan olumsuz yapıdaki dış kaynaklı faktörlerdir (Aköz, 2019). Bu anlamda SWOT analizinde güçlü ve zayıf yönler kurum içi, fırsatlar ve tehditler ise kurum dışı faktörler olarak yer almaktadır.

İş yönetiminde ortaya çıkan SWOT analizi günümüzde eğitim yönetiminde ve program geliştirmede de kullanılmaktadır. Eğitim alanında SWOT analizi kurumun veya programın iç (güçlü ve zayıf yönler) ve dış (fırsatlar ve tehlikeler) etkenlerini ortaya çıkaran bir yöntem olarak kabul edilir (Gökmenoğlu & Eret, 2011). Eğitim kurumlarının kurum içi ve kurum dışı faktörlerin etkisiyle mevcut durumlarının tespit edilmesi ve gelecekteki durumlarıyla ilgili ön görüler geliştirilebilmesi için düzenli olarak SWOT analizi yapmaları gerekmektedir. Program geliştirme çalışmalarında ise SWOT analizi ihtiyaçların belirlenmesinde kullanılabileceği gibi öğretim programlarının değerlendirilmesinde de bir araç olarak kullanılabilmektedir. SWOT analizi ile uygulanan öğretim programlarının verimliliği ölçülmekte, güçlü ve zayıf yönleri tespit edilebilmektedir (Aköz, 2019). Yine SWOT analizi kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili algıları, programın güçlü ve zayıf yanları ile ilgili görüşleri tespit edilerek bu tespitler doğrultusunda öğretim programı şekillendirilebilir (Orr, 2013). Ayrıca öğretimde uygulanması gereken yeni bir yol, yaklaşım, yöntem, teknoloji veya uygulama SWOT kullanılarak analiz edilebilir ve değerlendirilebilir (Penchev, 2021). Yine Orr (2013) öğretmen yetiştirme programının ya da herhangi bir programın SWOT analizinin yapılmasının değişimin uygulanması için itici güç olacağını belirtir.

Araştırmanın önemi

Teknolojideki gelişmeler ve insanoğlunun öğrenmeye yönelik ihtiyaç, beklenti ve koşullarının her geçen gün biraz daha kişiselleşmesi uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Her ülkede farklı düzeylerde ve şekillerde kullanılan uzaktan eğitim sistemleri insanlara istedikleri yerde istedikleri zaman öğrenme imkânı sunmaktadır. Uzaktan eğitim fırsat eşitliği sunma, eğitimde değişik seçenekler oluşturma, eğitim programlarında standartlaşmayı sağlama, ekonomik olma, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi destekleme gibi avantajlara sahip olmakla birlikte yüz yüze iletişim ve etkileşim sağlayamama, sosyalleşmeyi engelleme, uygulamaya yönelik derslerde yetersiz kalma gibi birtakım dezavantajlara da sahiptir (Kaya, 2002). Bu nedenle uzaktan eğitim sistemlerinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili birtakım tartışmalar bulunmaktadır. Bazı ülkeler uzaktan eğitime bu tartışmalar nedeniyle mesafeli yaklaşmaktadırlar. Bazı ülkeler ise uzaktan eğitimden etkili bir şekilde yararlanmaktadır. Gerek bu tartışmalara katkı sağlamak gerekse uzaktan eğitimin biraz daha anlaşılır hale gelmesini sağlamak amacıyla konuyla ilgili bilimsel araştırmalar artarak devam etmektedir.

Covid-19 salgınının bütün bu tartışmaların önüne geçerek dünyayı eğitim öğretimde yeni bir sistem olan acil uzaktan öğretime mecbur bırakması uzaktan eğitimle acil uzaktan öğretimi karşılaştıran, uzaktan eğitimin acil uzaktan öğretimde kullanılabilecek yönlerini ele alan ve bu yeni sistemin sorunların en aza indirmeye yönelik akademik çalışmalara olan ihtiyacı ortaya çıkardı. Uzaktan eğitime yönelik bilimsel araştırmalar Covid-19 salgını döneminde acil uzaktan öğretimle kesintisiz eğitim için yapılan ve yapılabilecek uygulamalara yönelmiştir. Henüz uzaktan eğitim konusunda yeterli alt yapıya sahip

olmayan ülkelerde çalışmalar farklı bir rota izlerken alt yapı eksiklerini gidermiş ama uygulama eksiği bulunan ülkelerde ise daha farklı bir rota izlemektedir. Uzaktan eğitim konusunda hem alt yapı hem de uygulama bakımından yeterli düzeyde olan ülkelerde ise çalışmalar daha farklı bir dağılım izlemektedir. Uzaktan eğitim alt yapısı ve tecrübesi ne olursa olsun bütün ülkeler sorunları tespit edip çözümler üretebilmek ve yeni yollar, yaklaşımlar, programlar geliştirebilmek için Covid-19 salgınında yürütülen acil uzaktan öğretim uygulamalarıyla ilgili akademik çalışmalara ihtiyaç duymaktadırlar. Covid-19 döneminde öğretmen yetiştirmede kullanılan acil uzaktan öğretimle ilgili yapılacak çalışmalar da alana katkı sağlayacaktır.

Covid-19 döneminde öğretmen yetiştirme, Covid-19 sürecinde uygulanan öğretmen yetiştirmeye yönelik uzaktan öğretim programları konularında Türkiye'de ve dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında konu, örneklem, yöntem bakımından çeşitliliğin olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı çalışmalar teorik yapıdayken bazı çalışmaların ise literatür taraması şeklinde ya da uygulamaya dönük olduğu tespit edilmiştir. Carrillo ve Assunção-Flores (2020) çalışmalarında Covid-19 döneminde uzaktan öğretmen yetiştirme konusunda yazılmış, veri tabanları aracılığıyla ulaştıkları 134 araştırma makalesini konuları, makalelerde yer verilen uzaktan öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalar ve sonraki araştırmaların nasıl bir şekilde devam ettirilmesi gerektiği yönlerinden incelemişlerdir. König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) çalışmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlere Covid-19 sürecinde nasıl bir öğretim gerçekleştirdikleriyle ilgili anket uygulayarak Almanya'daki öğretmen eğitimini ele almışlardır. Van Nuland, Mandzuk, Tucker-Petrick ve Cooper (2020) Covid-19'un Ontario'daki öğretmen eğitimine etkilerine yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu dönemde Ontario'da nelerin değiştiğini ne gibi yeniliklerin yapıldığını yüz yüze gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programıyla karşılaştırmalı olarak ele almışlardır. Ellis, Steadman ve Mao (2020) ise Covid-19 sürecinin dünyada öğretmenlik eğitiminde bir yeniliğe (inovasyona) neden olup olamayacağını araştırmışlardır. Assunção-Flores ve Gago (2020) çalışmalarında Covid-19 sürecinde Portekiz'deki öğretmen eğitimini ulusal, kurumsal ve pedagojik açılardan değerlendirirler. Süreci neden olduğu zorluklar ve sağladığı fırsatlar bakımından Portekiz özelinde ele alırlar. Hadar, Ergas, Alpert ve Ariav (2020) Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının sosyal duyusal yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında İsrail'deki 54 öğretmen adayı ve 24 öğretmenle konuyla ilgili görüşme gerçekleştirmişlerdir. Kidd ve Murray (2020) Covid-19 sürecinin İngiltere'deki öğretmen eğitimini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Sürecin öğretmen eğitiminde neden olduğu değişiklikler ayrıntılı ve anlamlı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. La Velle, Newman, Montgomery, Hyatt (2020) ise İngiltere'de Covid-19 döneminde uygulanan öğretmen yetiştirme programını fırsatlar ve zorluklar bakımından değerlendirmişlerdir.

Covid-19 sürecinde yüksek öğretim, öğretmen eğitimi, Türkçe öğretmeni yetiştirme konularında Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde Saltürk ve Güngör (2020)'ün Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime geçiş deneyimini öğrenci bakış açısıyla ele aldıkları görülmüştür. Yine Er-Türküresin (2020) Covid-19 salgınında gerçekleşen uzaktan eğitime geçiş sürecini öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle ortaya koymuştur. Duban ve Şen (2020) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 sürecine ilişkin görüşlerini ele almışlardır. Telli-Yamamoto ve Altun (2020) Coronavirüs döneminde uzaktan eğitim çalışmalarının değerlendirmesini yapmışlardır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar (2020) İstanbul'daki bir üniversitede öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ele almışlardır. Gökbulut (2021) ise çalışmasında 358 üniversite öğrencisinin görüşlerinden hareketle uzaktan eğitim sürecini değerlendirmiştir. Gök-Çolak ve Efeoğlu (2021) İstanbul'da yer alan bir üniversitede öğrenim gören 10 okul öncesi öğretmeni adayı ve 10 İngilizce öğretmeni adayının görüşlerinden hareketle yeni normalleşme dönemi olarak adlandırdıkları Covid-19 sürecinde eğitim fakültelerinde verilen öğretmenlik uygulaması dersine

yönelik SWOT analizi yöntemini kullanarak bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmişlerdir. Özüdoğru (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının deneyimlerinden hareketle acil uzaktan öğretim sürecini değerlendirmiştir. Araştırmaya Uşak Üniversitesinde öğrenim gören farklı branşlardan 24 öğretmen adayı katılmıştır. Ustabulut (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerinden hareketle Covid-19 salgını sürecinde uzaktan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili durumu ortaya koymuştur. Uysal-Bayrak ve Tanık-Önal (2021) 52 okul öncesi öğretmeni adayının görüşlerinden hareketle uzaktan eğitimin SWOT analizini yapmışlardır.

Alan yazın tarandığında Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle Covid-19 sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizini yapan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının güçlü ve zayıf yanları, sunduğu fırsatlar ve neden olabileceği tehditler konularında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı öğrenci görüşlerinden hareketle Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizini yapmaktır. Çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?
2. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?
3. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlar nelerdir?
4. Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının neden olduğu tehlikeler nelerdir?

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinden çalışmayla ilgili veri toplama formunu dolduran 118 Türkçe öğretmeni adayının görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmada acil uzaktan öğretim lisans programıyla ilgili bölümdeki ulaşılabilen 118 Türkçe öğretmeni adayının görüşleri Google Form aracılığıyla alınmıştır, bölümdeki diğer öğretmen adayları, öğretim üyeleri, yöneticiler ve öğrenci velilerinin görüşleri dikkate alınmamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak işlenmiştir. Verilerin toplanması ve analizinde belirtilenlerin dışında betimsel, istatistiksel, ilişkisel vb. herhangi bir çözümleme işlemi gerçekleştirilmemiştir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma türünde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programıyla ilgili düşüncelerini ortaya koymak olduğu için yöntem olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının konuyla ilgili düşüncelerinin ne olduğuyla ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olma, konuyu tam olarak anlama isteği (Yıldırım & Şimşek, 2011) olgu bilim yönteminin tercih edilmesinin bir diğer gerekçesini oluşturmaktadır. Bu şekilde Türkçe öğretmeni adaylarının deneyimlerinin arkasındaki gerçeğin elde edilmesi (Merriam, 2015)

amaçlanmaktadır. Çalışmanın fenomenini uzaktan Türkçe öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan Türkçe öğretim programıyla ilgili deneyimlerinden kaynaklı düşüncelerini içermektedir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları uzaktan öğretim programıyla ilgili deneyimlerini kendilerine sorulan sorulardan hareketle betimlemişlerdir ve araştırmacı bu olgunun ortak anlamını tanımlamıştır (Creswell, 2017). Bu süreçte odak noktası olarak Türkçe öğretmeni adaylarının öznel deneyimleri alınmıştır ve araştırmacı tarafından katılımcılara hiçbir düşünce empoze edilmeden uzaktan Türkçe öğretim programı onların yaşadığı tecrübelerle anlaşılmaya çalışılmıştır (Çekmez, Yıldız & Bütüner, 2012).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında bulunan farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören 118 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Programda okuyan toplam aktif Türkçe öğretmeni adayı sayısı 204'tür. Araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet teknoloji kullanma ve teknoloji ürünlerine sahip olma dağılımı

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı	Cinsiyet	f	%
	Kadın	85	72,03
	Erkek	33	27,96
Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar internet ve teknoloji ürünlerini kullanma düzeyi	Düzey	f	%
	İyi	35	29,66
	Orta	66	55,93
	Geliştirilebilir	17	14,40
Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar veya akıllı telefona ve düzenli internete sahip olma durumu	Durum	f	%
	Evet sahibim	88	74,57
	Hayır sahip değilim	21	17,79
	Akıllı telefonum var bilgisayarım ve düzenli internetim yok	7	5,93
	Genellikle sahibim	2	1,69

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak SWOT analizi yaklaşımı esas alınarak ve uzman görüşüne başvurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Form "Google Form" uygulaması kullanılarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Formda iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanma yeterlilikleri ve teknolojik imkanlara sahip olma düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise uzaktan eğitim şeklinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim lisans programının güçlü ve zayıf yanları, avantajları ve neden olabileceği tehlikeleri tespit etmeye yönelik dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının objektif değerlendirme yapabilmeleri için formda onlara cinsiyetleri dışında kişisel bilgi sorulmamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarından okudukları sınıf, e-posta adresleri, yaşları, telefon numaraları vb. veriler istenmemiştir.

Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak çalışmayla ilgili evraklar hazırlanarak etik kurul iznine başvurulmuştur. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 07.07.2021 tarihli 2021/34 toplantı sayılı kararında araştırmanın gerçekleştirilmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Daha önce hazırlanmış olan ve etik kurul onayından geçen formun giriş kısmında Türkçe öğretmeni adaylarına gerekli bilgiler verilmiştir. Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarına araştırmanın amacı, önemi, formun nasıl doldurulması gerektiği ve onlardan elde edilen verilerin güvenli bir şekilde nasıl kullanılacağı gibi konularda ön bilgiler sunulmuştur. Daha sonra sınıf WhatsApp grupları aracılığıyla tekrar yazılı açıklamalar yapılmış, Türkçe öğretmeni adaylarından gelen konuyla ilgili sorular cevaplanmıştır. Son aşamada ise öğretmen adaylarıyla formun bağlantı adresi paylaşılmıştır. Onlara formu doldurup geri göndermeleri için iki hafta süre tanınmıştır. Bu süre içerisinde sık sık sınıf WhatsApp gruplarından katılımın gönüllü olduğu, yanıtlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kişisel bilgiler belirtilmeden işleneceği belirtilerek Türkçe öğretmeni adayları formu doldurmaya davet edilmiştir. Onlardan Google Form aracılığıyla yöneltilen dört açık uçlu soru ile salgın döneminde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim lisans programını değerlendirmeleri istenilmiştir. İki haftalık veri toplama sürecinin ardından elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlar bulgular kısmında ifade edilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları tarafından uzaktan öğretim programının analizine ilişkin sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından oluşturulan ortak başlıklar altında toplanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının güçlü yönlerinin neler olduğuyla ilgili soruya verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin bulgular

Sizce Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?	f
Dersleri istenilen zamanda istenildiği kadar tekrar izleme, ders notlarına ve videolarına ulaşma imkânı sunması	43
Teknolojiyi kullanma becerisini geliştirmesi	34
İstenilen zamanda istenilen yerden canlı derse katılma imkânı sunması	29
Öğrenci ve öğretmen arasında anlık iletişim ve etkileşim sağlaması	11
Ders dışındaki diğer yaşam aktivitelerini gerçekleştirme zamanı sunması	9
Web 2.0 uygulamalarını tanıma ve kullanma becerisi sağlaması	9
Fiziksel ve psikolojik olarak ev ortamında ders dinleme rahatlığı sunması	8
Ekonomik ve az maliyetli olması	6
Kendi kendine öğrenmeye yönlendirmesi	6
Dersleri geleneksel yaklaşımlardan ve sıkıcılıktan kurtarması	5

Yeni, farklı ve ilgi çekici bir ortam sunması	4
Dijital okuryazarlık becerisini geliştirmesi	4
Ders videolarını istenilen yerde durdurup detaylı not alma imkânı sunması	3
Okuma alışkanlığı geliştirmesi	2
Bilgiye kolay erişim imkânı sağlaması	2
Derse canlı katılımın zorunlu olmaması gönüllülük esasına dayalı olması	2
Sayıca daha fazla ders alma fırsatı sunması	2
Dinleme izleme becerisini geliştirmesi	2

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının güçlü yanı olarak en çok derslere ve ders notlarına istenildiği yerden, istenildiği zaman ulaşılabilme seçeneğini belirttikleri görülmektedir. Yine acil uzaktan öğretim programının teknolojiyi kullanma becerisini geliştirmesi ve istenilen yerden canlı derslere katılım imkânı sunması Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programıyla ilgili en çok dile getirdikleri diğer güçlü yanlardır. Acil uzaktan öğretim programının dinleme, izleme becerisini geliştirmesi, fazla sayıda ders alma imkânı sunması ve derse devam zorunluluğunun olmaması ise Türkçe öğretmeni adayları tarafından en az dile getirilen güçlü yanlardandır.

Konuyla ilgili örnek olması bağlamında bazı Türkçe öğretmeni adaylarının (TÖA) veri toplama formlarından hareketle yukarıdaki tabloyu destekler nitelikteki yazılı görüşleri şu şekildedir:

"*Derslerin kaydedilmesi, konu anlaşılmasını tam sağlamak amacıyla tekrardan izlenebilmesi, dersi kaçırmış olsa dahi kaydedilen videodan dersin telafisini kolaylıkla sağlanması not tutarken ders kaydının durdurulup detaylı olarak ders notunun tutulması vb. örnekler verilebilir.*" (TÖA5)

"*Olumlu yanları bence dersi tekrar edebilmemizdi istediğimiz zaman istediğimiz ortamda, saate derse girebiliyor olmak dersi daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum bunun dışında dersi istediğimiz kadar izleyebilmek de büyük bir artı bence izledikçe daha fazla bilgi, fikir, düşünceye sahip oluyorsun yanlışlarını fark edebiliyorsun bunun dışında var olan durum nedeniyle teknolojiyle iç içe olmakta bizleri bu konuda geliştirdiğini söyleyebilirim.*" (TÖA29)

"*Türkçe öğretmenliği uzaktan eğitim sürecini öğrenciler açısından olumlu buluyorum. Olumlu bulmamda birden çok neden var. Bu nedenlere değinecek olursam; maddi olarak öğrenciyi ve aileleri yıpratmıyor, üniversite eğitimini başka bir şehirden alacak öğrenciyi düşünürsek barınma, yiyecek, ulaşım gibi birçok faktörün varlığı öğrenciyi maddi anlamda bir külfete sürükleyecektir. Ancak eğitimin uzaktan olmasıyla öğrenci kendi evinin şartlarında bu faktörlere para harcamadan sadece internet masrafıyla eğitimi alacaktır. Manevi açıdan ailesine yük olmayacak, aileden ayrı kalmadan eğitimini alacaktır. Uzaktan eğitim zaman açısından da öğrencilere tasarruf getirmektedir. Ders saatinde dersini dinleyip dersten sonra başka işlerle vaktini geçirebilmektedir. Okuldayken ders aralarında geçen boş zamanlar, evde başka konularla araştırmalarla doldurulabilir. Çeşitli nedenlerle dersten geri kalma durumlarına karşı uzaktan eğitim süreci öğrenciye öneriler ve fırsatlar sunmaktadır. Öğrenci dileği zamanda dersini dinleyip istediği şekilde notunu alabilmekte bilmediği konular hakkında internet aracılığıyla çeşitli konuları araştırabilmektedir. Öğretim üyesi açısından olumlu yanları öğrenciye iletmek istediği konuları sunular yoluyla verebilmekte, kendi çalışma alanlarına zamandan tasarruf ederek daha çok katkı sağlayabilmektedir. Okunması araştırılması gereken konular öğrenciye gönderilerek daha verimli bir ders anlatılabilmektedir. Türkçe öğretim*

programına olumlu katkıları ise öğrenci birçok konuda araştırma yapma imkanına sahip olabilmekte çeşitli yönleriyle konuları irdeleyecek birçok makaleye ulaşabilmektedir. Türkçe eğitimi fazla uygulama gerektirmeyen bir bölüm olduğu için sözel iletişimle birçok konu irdelenebilmekte ve faydalı bilgiler edinilebilmektedir." (TÖA64)

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan öğretim programının zayıf yönlerinin neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3'de sıralanmıştır.

Tablo 3. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin bulgular

Sizce Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?	f
Devam zorunluluğu olmadığından canlı derslere katılımın ve bu derslerde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişiminin yetersiz olması	39
Yüz yüze iletişim eksikliği	28
Derslerin teorik ağırlıklı işlenmesi uygulama ve etkinliklerin olması gerektiği gibi yapılamaması	27
İnternet bağlantı sorunları nedeniyle ders veriminin düşmesi	19
Ev ortamının motivasyon disiplin ve öğrenmeyi olumsuz etkilemesi	14
Yüz yüze ve uygulamalı anlatılması gereken konuların uzaktan eğitimle verilememesi	11
Gerekli teknolojik donanıma sahip olamayanların dersleri takip etmede zorlanması	11
Kullanılan uzaktan eğitim alt yapısının sorunlu olması nedeniyle dersleri takip edememe	10
Öğrencilerin bireysel plan yapma ve hareket etme zorunda kalması	10
Ölçme değerlendirme sürecinin açık net ve planlı ilerlememesi	10
Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin fiziki okul ve sınıf ortamında yapılamasından kaynaklı mesleki özgüven eksikliği ve deneyimsizlik	9
Kişisel ve kurumsal planlamadaki eksikler nedeniyle duyulan kaygı	8
Uzaktan eğitimi uygun materyal ve yöntemlerin kullanılamaması nedeniyle derslerin anlaşılamaması	8
Özellikle birinci sınıflar için okula, kuruma aidiyet hissinin gelişmemesi	7
Bazı öğretim üyelerinin teknoloji kullanımı konusundaki eksikleri nedeniyle derslerin verimsiz geçmesi ve derslerde zaman kaybı yaşanması	4
Çok fazla ödev verilmesi	4
Ders saatlerinin dağılımının yanlış olması	1
Teknoloji bağımlılığını tetiklemesi	1

Tablo 3 incelendiğinde devam zorunluluğu olmadığı için canlı derslere katılım oranının düşük olması, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında iletişimin sınırlı olması, uygulamalı derslerin gerektiği gibi yapılamaması Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği lisans düzeyi acil uzaktan öğretim programına ilişkin en sık dile getirilen zayıf yönler olarak görülmektedir. Ayrıca acil uzaktan öğretim programının teknoloji bağımlılığını tetiklemesi ve ders saatlerinin dağılımının yanlış olduğunun düşünülmesi Türkçe öğretmeni adayları tarafından dile getirilen en az sıklıktaki zayıf yönler olarak belirtilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının zayıf yönlerinden biri olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamalı şekilde işlenememesi şeklinde bir tespitte bulunmaları dikkat çekicidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin yazılı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"*Yüz yüze eğitimin verdiği rahatlık düşünüldüğünde tabii ki de aynı rahatlıkta olmadığını, internete erişim problemlerinden dolayı her öğrencinin etkin olarak derse katılamadığı ve verim alma noktasında eşitsizliklerin olduğunu söyleyebilirim. Ki özellikle son sınıf öğrencileri için sahada eğitim görememenin eksikliği ile daha özgüvensiz, deneyimsiz Türkçe öğretmenleri adaylarının yetiştiğini dile getirebilirim... İletişim sorunları, her öğrencinin aktif olmayışı vb. sorunlar sayılabilir*." (TÖA10)

"*Zayıf yönleri bireyin kendi düzeninini disiplinini oluşturması gerekiyor ve ne kadar bizler birer birey olarak en iyi programı da hazırlasak bazı sorunlarla karşılaşıyoruz ev ortamında derslere girdiğimiz için diğer kardeşlerimizin de derse girmesi gerekiyor evle ilgili bir işler oluyor vs gibi disiplin konusunda sıkıntılar oluşuyor kendi elimizde olmadan bunları yaşıyoruz ve Uzaktan eğitim verimli olmayabiliyor*." (TÖA29)

"*Dil öğretimi ve uygulamalı derslerin ağırlıkta olduğu bir program olma açısından, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimdeki gibi verimli olmamıştır. Öğretmenlik uygulama derslerinin uzaktan yapılması, öğrenci ile iletişimin az olması ve birçok öğrencinin internet kaynaklı sorunlar yaşaması uygulama derslerini sekteye uğramıştır. Uzaktan eğitimde yaşanan en büyük sorunlardan biri internet sıkıntısı ve sanal derslere ilginin az olmasıdır*." (TÖA66)

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlara yönelik verdikleri cevaplardan hareketle ulaşılan bulgular Tablo 4'te sıralanmıştır.

Tablo 4. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlara yönelik bulgular

Sizce Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlar nelerdir?	f
Ders videolarına ve dokümanlarına sınırsız erişim	29
Dijital ilgiyi arttırması, teknoloji kullanma yetkinliği kazandırması	26
Esnek zaman anlayışı	22
Diğer yaşam aktivitelerine izin vermesi	17
Esnek mekân, öğrenme ortamı anlayışı	16
Bilgiye kolay ve hızlı erişim	15
Araştırma merakı aşılaması alternatif doküman ve materyal imkânı sunması	11
Ekonomiklik	10
Bireysel öğrenmeyi ve kişisel gelişimi destekleme	10
Dijital sosyalleşme, sosyal gruplar oluşturma fırsatı sunma	7
Eğitimde sürekliliği sağlama	6
Birçok dersi aynı dönemde alma imkânı sunması	5
Devam zorunluluğu olmadığından yalnızca istekli öğrencilerin derse katılması	1

Acil uzaktan öğretim programının ders videoları ve notlarına sınırsız erişim imkânı sunması, dijital ilgi ve yetkinliği arttırması ve esnek zaman anlayışı Türkçe öğretmeni adayları tarafından sıklıkla dile

getirilen fırsatlar arasındadır. Acil uzaktan öğretim programında derse katılımın isteğe bağlı olması, birçok ders alma imkânı sunulması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması da Türkçe öğretmeni adayları tarafından dile getirilen sıklığı diğer maddelere göre az olan fırsatlar arasındadır.

Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlara ilişkin bazı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"*En önemli fırsatı zaman tasarrufu sağladı. Ev geçindirmek zorunda ya da KPSS çalışanlar için vazgeçilmez bir fırsattı. Devam zorunluluğu olmaması da bunlara bağlı müthiş bir yarar sağladı. Ayrıca ister aynı şehirde olsun isterse farklı bir şehirde olsun öğrenciler için maddi olarak da büyük tasarruf imkânı sundu.*" (TÖA4)

"*Bu süreç bize teknolojiyi kullanma başarısı kazandırdı. Sene başında Zoom programını ilk kez duyan ben Zoom'da toplantılara katıldım, toplantılar başlattım, ders dinledim ve ders anlattım, ekran paylaştım ve farklı sitelerden derlediğim konuyla ilgili güzel etkinlik ve sınavları sınıfa sundum böylece dersteki materyal kullanımı becerimi de artırdım.*" (TÖA15)

"*Fırsatları bence çok fazlaydı. Yüz yüze derslerde kimi zaman ruh halimiz dersi dinlemek istemeyebiliyordu. Not tutmak zorlaşıyordu. Dersin hızına yetişemeyebiliyordum. Ve de o ortam beni geriyordu. Ama evde ben o dersleri istediğim an izleyebiliyordum. Ev ortamının verdiği güven ve rahatlıkla dinleyince dersler daha kalıcı ve etkileyici oluyordu. Yüz yüze eğitimde alamadığım verimi aldım diyebilirim… Hatta bazen bazı dersleri iki defa dinliyordum. Böyle imkanları da vardı. Yani bu sürecin tamamen olumsuz olduğunu söylemek haksızlık olur…*" (TÖA114)

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

SWOT analizinin son basamağı olan tehlikelere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının neden olabileceği tehlikelere yönelik düşüncelerine bu bölümde değinilmiştir.

Tablo 5. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının neden olabileceği tehlikelere yönelik bulgular

Sizce Covid-19 salgını sürecinde uygulanan lisans düzeyi Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının neden olabileceği tehlikeler nelerdir?	f
İletişim etkileşim ve sosyal öğrenme ortamının olmaması	32
Eğitim ihtiyaçlarına uygun uygulamalı bir öğrenme ortamı oluşturulamaması sonucu oluşan öğretmenlik mesleği konusundaki yetersizlik gerçeği ya da kaygısı	22
Ölçme ve değerlendirmede geçerlik, güvenirlik, adalet ve şeffaflığın sağlanamaması	19
Kalıcı ve tam öğrenmenin sağlanamaması	17
Okul ve çalışma disiplininden uzaklaşma	12
Devam zorunluluğu olmamasından kaynaklı rahatlık ve beraberinde gelen başarısızlık	11
Teknik aksaklıklar nedeniyle öğretimin kesintiye uğraması	10
Teknolojiye ulaşım ve ideal eğitim ortamına sahip olma konularında fırsat eşitsizliğinin neden olduğu öğrenme adaletsizliği	8
Bireyselliğe ve yalnızlığa sürüklenme ve bağımlılık tehlikesi	8
Öğretmen faktörünün etkisizleştirilmesi	4
Uzun süre bilgisayar kullanmanın neden olduğu sağlık sorunları	4

Gerçek dünyadan uzaklaşma sanal dünyaya kapılma	4
Teknoloji kullanma bilgisi olmayanın doğrudan başarısız olması	3

Türkçe öğretmeni adayları acil uzaktan öğretim programından kaynaklı tehlike olarak en çok iletişim, etkileşim ve sosyal öğrenme ortamının olmamasını görmektedirler. Yine uygulama eksikliğinden kaynaklı mesleki yetersizlik kaygısı ve ölçme değerlendirmedeki sorunlar uzaktan öğretim programıyla ilgili en sık dile getirilen diğer tehlikeler olarak sıralanmaktadır. Teknoloji kullanma bilgisi olmayanın doğrudan başarısız olması konusu ise sıklığı en düşük tehlike olarak yer almaktadır.

Acil uzaktan öğretim programının tehlikelerine ilişkin bazı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"*Zayıf iletişim, sosyalleşmekten uzak bireyler, okumayan, yazmayan, her türlü öğrenci aktivitesinin yer aldığı derslerden uzak kalınması öğrencilerde gelecekte olumsuz yönler oluşmasına neden olacaktır.*" (TÖA13)

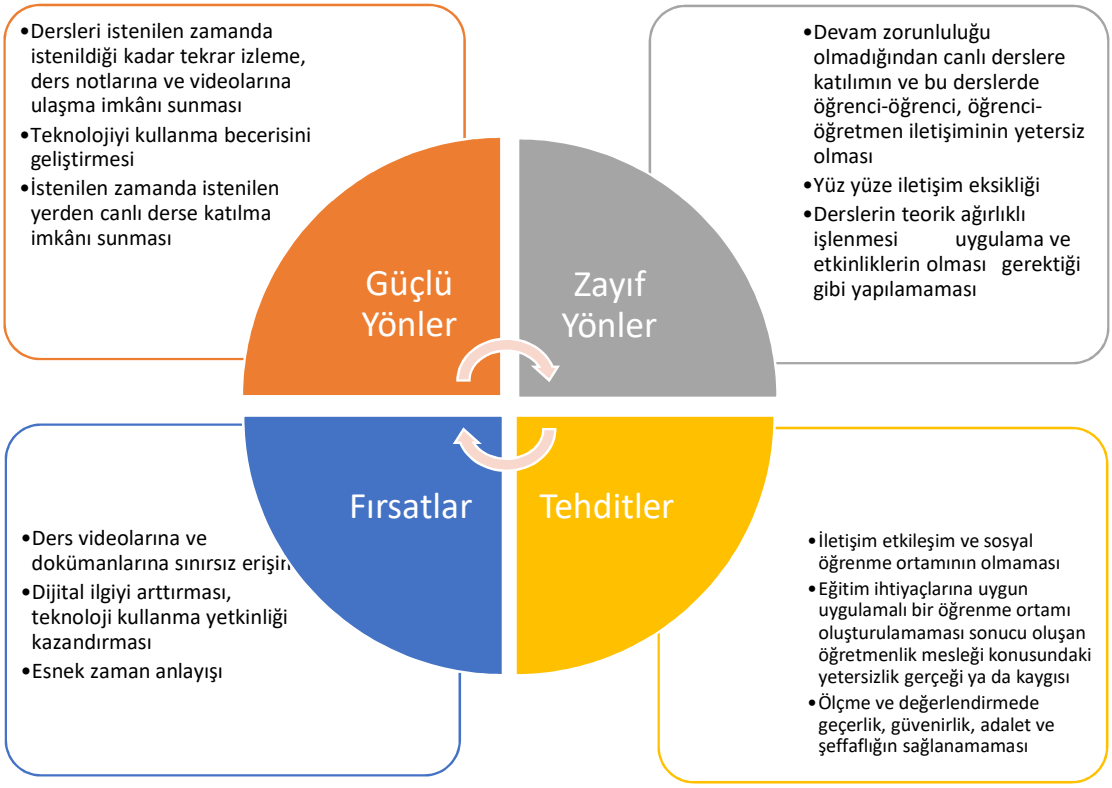
"*Sınavlarda veya ödevlerde birçok öğrenci yardımlaşarak derslerini geçti. Bu sebeple vasıfsız bir öğretmen olma tehlikelisi doğdu. Üniversiteyi kopya ile geçen öğrenci ilerde öğrencisinden kopya çekmemesini isteyecek.*" (TÖA18)

"*Bireylerin eğitimden soğumalarına sebebiyet verdiğini düşünüyorum. Her ne kadar eğitim devam etmiş olsa da uzaktan olmuş olması bence eğitimin ikinci plana atılmasına sebep oldu. İnsanlar hayatlarıyla, hastalıklarla mücadele ederken eğitim pek ön planda kalamadı maalesef.*" (TÖA68)

"*Uzun bir süre uzaktan eğitim süreci bizim asosyal olmamıza sebep oldu ve eğitim öğretim bilginin yeri olduğu kadar sosyalliğin ve iletişimin de yeri. Bu süreçte izole olmuşluk duygusu çok fazlaydı. Eski normalimize döndüğümüzde bu değişime yeniden ayak uydurmak, yeniden eski ders düzeni ve eski sınav düzenine ayak uydurma konusunda kendi adıma endişelerim var. Sanki her şey çok zor olacakmış gibi ve normal olana alışamayacakmışım gibi.*" (TÖA93)

Tartışma sonuç ve öneriler

Bu çalışmada Covid-19 sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği lisans düzeyi acil uzaktan öğretim programının Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle SWOT analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar bu bölümde alan yazından ilgili araştırmalardan hareketle tartışmalı bir şekilde verilecektir. Alan yazında bu konuda aynı şartlarda yapılan bir çalışmaya araştırmacı tarafından ulaşılamadığından aynı konuda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle bir tartışma gerçekleştirilecektir. Bölümün sonunda çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle birtakım önerilere yer verilecektir. Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programına yönelik gerçekleştirilen SWOT analizinde Türkçe öğretmeni adaylarının her bir kategori ile ilgili verdikleri en sık ilk üç cevap Şekil 1'deki SWOT matrisinde gösterilmiştir. SWOT matrisi güçlü ve zayıf yönlerin, fırsatların ve tehditlerin bütüncül bir şekilde verildiği ve buradan hareketle çeşitli kombinasyonların oluşturulabileceği bir yapıdır. Araştırmayla ilgili ulaşılan sonuçlar sıralanırken bu matristen de yararlanılacaktır.



Şekil 1. SWOT matrisi

Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri kapsamında acil uzaktan öğretim programının güçlü yönlerinin zaman, yer ve katılım konusunda esneklik, teknoloji kullanma yeterliliğini arttırma ve istenildiği zaman derse, dersle ilgili dokümanlara ulaşılabilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının acil uzaktan öğretim programının güçlü yanlarıyla ilgili olarak içeriksel tespitler yapmaması daha çok genel yapı ile ilgili görüşler belirtmesi dikkat çekicidir. Ayrıca araştırmaya katılan 118 Türkçe öğretmeni adayından 2'si güçlü yönler arasında acil uzaktan Türkçe öğretim programının dinleme becerisini geliştirdiğine vurgu yapmışlardır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) tarafından yapılan Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada da 54 Türkçe öğretmeni adayından 8'i benzer bir tespitte bulunmuştur. Yine aynı çalışmada 51 Türkçe öğretmeni adayının %55,4 uzaktan eğitimin okuma becerisine etkisinin düşük olduğunu belirtirken bu çalışmada da 118 Türkçe öğretmeni adayından 2'si acil uzaktan Türkçe öğretim programının okuma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Özüdoğru (2021) ise Uşak Üniversitesinde eğitim alan farklı branşlardan 24 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşecek biçimde acil uzaktan öğretimin öğretmen adaylarının hazır bulunuşluğunu güçlendirdiği ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Uysal-Bayrak, Tanık-Önal (2021) ise okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle işledikleri Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin gerçekleştirdikleri SWOT analizi şeklindeki çalışmalarında okul öncesi öğretmeni adaylarının bu ders kapsamında güçlü yönler olarak uzaktan eğitimi ekonomik buldukları, uzaktan eğitimin internette araştırma yapma becerisi imkanını geliştirdiği, kendi kendine öğrenmeye yönlendirdiği, iletişim ve etkileşimi geliştirdiği gibi bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada uzaktan eğitimin güçlü yönleriyle ilgili olarak okul öncesi öğretmeni adayları tarafından grupla çalışma becerisi kazandırma,

eğlenceli olma ve kurumlardan izin alma prosedürleriyle uğraştırmama gibi farklı tespitler de yapılmıştır. Bu verilerden hareketle farklı branşlardan öğretmen adaylarının acil uzaktan öğretimin güçlü yönleriyle ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının Türkçe öğretmeni adayları tarafından belirtilen zayıf yönlerinin yüz yüze etkileşim eksikliği, sınıf disiplininin sağlanamaması, teknolojik donanım eksikliği nedeniyle derslerin takip edilememesi, ölçme ve değerlendirmede adaletin sağlanamaması, uygulama derslerinin yapılamaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özüdoğru (2021) ise uzun canlı oturumlar, aşırı ödev yüklemesi, etkileşim ve uygulama eksikliği, güvenilir olmayan çevrimiçi sınavlar şeklinde sıralanan ve yine bu çalışma ile örtüşen sonuçlara ulaşmıştır. Uysal-Bayrak, Tanık-Önal (2021) okul öncesi öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle uzaktan eğitim sürecinin zayıf yönleriyle ilgili uygulamalı derslerin yapılamaması, iletişim ve etkileşim eksikliği, yeterli donanıma sahip olmamak ve mesleki deneyim kazanamamak sonuçlarına ulaşmıştır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020)'ın çalışmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının %77,2'si uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarının arttığını düşünmektedir. Uzaktan öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin farklı branşlarda öğretmen adaylarıyla, farklı zamanlarda ve farklı şekillerde yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Başta Türkçe ve okul öncesi öğretmeni adayları olmak üzere bütün branşlarda zayıf yönlere ilişkin ortak tespitlerin olması dikkat çekicidir.

Acil uzaktan öğretim programının sunduğu fırsatlara ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgular incelendiğinde programın ders dokümanlarına sınırsız erişim, dijital ilgiyi arttırma ve teknoloji kullanım yetkinliği sağlama, zaman ve öğrenme ortamı konusunda esneklik, diğer yaşam aktivitelerine olanak sağlama, araştırma merakı, bireysel öğrenmeyi destekleme, eğitimde sürekliliği sağlama gibi fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uysal-Bayrak, Tanık-Önal (2021) uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlar olarak kişisel gelişim sağlamak, öğrenme zamanı ile ilgili esneklik, dijital yetkinlik, mesleğe karşı olumlu tavır geliştirme şeklinde bir sıralama yapmışlardır. Özüdoğru (2021) ise uzaktan öğretimin öğrenmeye hazırlık sürecini geliştirdiği ve problem çözme becerisini arttırdığı gibi kişisel fırsatlar olarak değerlendirilen sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmanın fırsatlar anlamında diğer iki çalışmadan daha geniş çerçeveye sahip olduğu diğer iki çalışmada fırsatlarla ilgili sınırlı veriye ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca konuyla ilgili Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020)'ın çalışmasında ise araştırmanın amacı ve araştırma soruları farklı olduğundan fırsatlar ile ilgili veriye rastlanılmamıştır.

Son olarak acil uzaktan Türkçe öğretim programının neden olabileceği tehditlere ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının cevapları incelendiğinde programın iletişim, etkileşim ve sosyal ortamın olmaması, uygulamalı derslerin yapılamasından kaynaklı mesleki yetersizlik kaygısı, ölçme ve değerlendirmede adaletin ve şeffaflığın sağlanamaması, kalıcı ve tam öğrenmenin sağlanamaması, okul kavramından ve çalışma disiplininden uzaklaşma, teknolojiye ulaşım imkanı olmayanların öğrenmede dezavantajlı duruma gelmesi, bireyselliğe ve yalnızlığa sürüklenme, teknoloji bağımlılığı, öğretmen unsurunun önemsizleştirilmesi, uzun süreli bilgisayar ve cep telefonu kullanımından kaynaklı sağlık sorunları gibi tehlikelere neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Uysal-Bayrak, Tanık-Önal (2021) ise uzaktan Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayları tarafından belirtilen teknolojik alt yapı eksikliğinden kaynaklı sorunlar, denetim zorluğu ve ders içeriğinden kaynaklı sorunlar şeklinde tehditlerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda araştırmanın daha kapsamlı olduğunu ve çalışmada tehditlere ilişkin detaylı sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli şeklinde bütün paydaşların dikkate alındığı daha geniş örneklem ve gruplarla çalışma yapmaları önerilebilir. Uzaktan öğretim yaklaşımıyla ders işleyen öğretmenlere teknolojik yetkinlik konusunda kendilerini geliştirmeleri ve sürece uygun ilgi çekici yöntem ve materyaller kullanmaları tavsiye edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim ve iletişimine önem vermeleri yararlı olabilir. Program hazırlayıcıların öğrenci ihtiyaçlarını ve imkanlarını gözeterek hareket etmeleri ölçme ve değerlendirmede geçerlik, güvenirlik ve şeffaflığı sağlamaları, öğrencilere her aşamada alternatifler sunmaları ve bunu belirli bir disiplin içerisinde gerçekleştirmeleri acil uzaktan öğretim sürecinin başarısını arttırmada yararlı olabilir. Konuyla ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış kavram ve anahtar sözcüklerin kullanılması kavram karmaşasını önleme anlamında yararlı olabilir.

Kaynakça

Aköz, Ö. (2019). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurt dışı okulların SWOT analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Birel, F. K. (2008). Çankaya ve Bismil ilçe milli eğitim müdürlüklerinin güç çözümlemesi (SWOT analizi). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083.

Bozok, Ö. (2019). Teknik bilimler meslek yüksek okullarında İngilizce dersine yönelik SWOT analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carmen Carrillo & Maria Assunção Flores (2020) COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices, European Journal of Teacher Education, 43:4, 466-487, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni. (Çev. Murat Bursal- Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2), 77-102.

Duban, N., Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. Turkish Studies, 15(4), 357-376. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653.

Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49 (1), 597-618. DOI: 10.37669/milliegitim.787509.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim, Journal of Research in Education and Teaching, 4(3). 313-321.

Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11(1), 160-177.

Gök-Çolak, F., & Efeoğlu, G. (2021). Yeni normalleşme sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik ihtiyaç analizi Swot analizi örneği. Kesit Akademi Dergisi, 7(27), 176-197.

Gökmenoğlu T., ve Eret E. (2011). Eğitim programları ve öğretim ana bilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. Elemantary Education Online.

Johannes König, Daniela J. Jäger-Biela & Nina Glutsch (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, European Journal of Teacher Education, 43:4, 608-622, DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650.

Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiyedeki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(1), 1-21.

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem A.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara İletişim Dergisi, 21, 73-94.

Linda la Velle, Stephen Newman, Catherine Montgomery & David Hyatt (2020) Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities, Journal of Education for Teaching, 46:4, 596-608, DOI: 10.1080/02607476.2020.1803051.

Linor L. Hadar, Oren Ergas, Bracha Alpert & Tamar Ariav (2020) Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, European Journal of Teacher Education, 43:4, 573-586, DOI: 10.1080/02619768.2020.1807513.

Maria Assunção Flores & Marĩlia Gago (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, Journal of Education for Teaching, 46:4, 507-516, DOI: 10.1080/02607476.2020.1799709.

Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik.

Orr, B. (2013). Conducting a SWOT analysis for program improvement. US-China Education Review, 3(6), 381-384.

Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı, XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Özüdoğru, F. (2021). Turkish preservice teachers experiences with emergency remote teaching a phenomenological study. Issues in Educational Research, 31 (1), 166-187.

Penchev, D. (2021). SWOT analysis as a research method in pedagogy. Pedagogy, 93(5), 669-678.

Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 36, 137-174.

Shirley Van Nuland, David Mandzuk, Krista Tucker Petrick & Terri Cooper (2020) COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective, Journal of Education for Teaching, 46:4, 442-451, DOI: 10.1080/02607476.2020.1803050.

Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110.

Ustabulut, M. Y. (2021). SWOT analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16(1), 139-152.

Uysal-Bayrak, H., & Tanık-Önal, N. (2021). SWOT analysis of distance education based on preschool teacher candidates. International Journal of Eurasian Education and culture, 6(12), 189-234.

Viv Ellis, Sarah Steadman & Qiming Mao (2020) 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation?, European Journal of Teacher Education, 43:4, 559-572, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821186.

Warren Kidd & Jean Murray (2020) The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online, European Journal of Teacher Education, 43:4, 542-558, DOI: 10.1080/02619768.2020.1820480.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

19- Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları[1]

Aysun EROĞLU[2]

Alpaslan OKUR[3]

APA: Eroğlu, A.; Okur, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 325-338. DOI: 10.29000/rumelide.1011455.

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'nin farklı illerinde yabancılara Türkçe öğreten 58 kadın, 25 erkek toplam 83 katılımcı yer almıştır. Veriler yabancılara Türkçe öğreticileri için hazırlanan metafor formundan elde edilmiştir. Verilerin toplanması için oluşturulan metafor formunda, yönerge kısmı, demografik bilgiler kısmı ve metafor kısmı bulunmaktadır. Yönerge kısmında, çalışmanın amacı belirtilip paylaşılan bilgilerin gizli kalacağı, çalışma sonucunu merak edenler için mail adresi bulunmaktadır. Demografik bilgiler kısmında, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, görev süresi, ders verilen teknolojik aracın ve internetin temin şekli gibi bilgiler yer almaktadır. Form GoogleDocs aracılığıyla oluşturulmuş ve öğreticilerle form link paylaşılmış ve formu doldurmaları istenmiştir. Doldurulan formlar araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Katılımcılardan tarafından doldurulan form excel programına otomatik kaydedilmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Analiz yapılırken excelden word dosyasına veriler kategorilere ayrılıp ortak özellikte olanlar bir araya getirilerek tablolar şeklinde kaydedilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlamak için de iki uzmanla değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin kültür, zor, keyifli, yenilik, emek, yemek ve diğer olmak üzere toplam yedi kategori oluşturduğu bulunmuştur. Yabancılara Türkçe öğreticilerin uzaktan öğretimine ilişkin en çok kültür kategorisinde metafor oluşturdukları kaydedilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretmek, Yabancılara Türkçe öğretenler, metafor, nitel araştırma

Metaphorical Perceptions of Teachers of Turkish as a foreign language online

Abstract

The purpose of this study is to seek into the metaphorical perceptions of teachers of Turkish as a foreign language. Phenomenology among qualitative methods was employed. The study group was composed of 83 participants (58 women and 25 men) who teach Turkish to foreigners in different

---

[1] Kafkas Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının E-66323135-900.99-38374 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

[2] Arş. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Kars, Türkiye), 24aysun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1047-8748 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.10.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011455]

[3] Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD, Türkçe Eğitimi BD (Sakarya, Türkiye). aokur@sakarya.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-2868-063X

cities of Turkey during 2020-2021 the spring term of the academic year. Metaphor form was used as data collection tool. The form includes a directive part, a demographic information part and a metaphor part. In the instruction part, the purpose of the research and shared information's confidentiality are stated, and there is an e-mail address for those who are curious about the result of the research. In the demographic information section, there is information such as participant's gender, age, place of work, duration of work, the technological tools they use and the way the internet is provided. Research data was collected with GoogleDocs. The link of form was shared with the participants and asked participants to fill in the form. The collected data was saved in the excel program. Content analysis was used in the research. During the analysis, the data from excel to word file were divided into categories and the ones with common specifications were brought together and recorded in the form of tables. For ensuring the validity and reliability of the research, an evaluation meeting was held with two experts. As a result of analysis, it was found that Teachers of Turkish as a foreign language online form seven categories: culture, difficult, enjoyable, innovation, labor, food and other. It was noted that the participants mostly created metaphors in the culture category.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language online, Teachers of Turkish as a foreign language, metaphor, qualitative method

Giriş

Çin'in Wuhan Kenti'nde 2019 yılının sonunda görülen ve 2020 yılında tüm dünyayı yayılan Covid-19 salgını neredeyse tüm sektörleri etkilemiştir. Salgın sürecinde, eğitim alanına bakıldığında, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime ani bir geçiş yapıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitimle derslerin yürütülebilmeye başlamasıyla alt yapı sorunu, ilgili teknolojik araç-gereçlerin temin edilmiş olmaması gibi başlıca sorunlar kendini göstermiştir. Çünkü tüm dünya ve Türkiye bu beklenmedik sürece hazırlıksız yakalandığından binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrencinin eş zamanlı olarak teknolojiye erişimlerini ve teknoloji okuryazarlıklarını bir anda sağlamanın mümkün olmamıştır. Dijital çağ olarak bilinen 21. yüzyılda, beklenmedik olaylar karşısında, eğitim sistemlerinin b planı olarak uzaktan eğitimine geçiş yapabilecek bir yapıda olması gerektiğini süreç insanlara göstermiştir. Çünkü 2020 yılında neredeyse tüm eğitim kademelerinin başvurduğu uzak eğitim yeni bir sistem değildir. Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında 1833'te bir İsveç gazetesinde posta (mektup) yoluyla kompozisyon dersi verileceği ilanı ile gün yüzüne çıktığı ve 1840 yılına gelindiğinde İngiltere'de Isaac Pitman'ın yazışma yoluyla stenografi öğretimine izin verilmesiyle uzaktan eğitimin ilk uygulamasının gerçekleştiği görülmektedir (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Türkiye'de ilk kez 1924 yılında John Dewey uzaktan eğitimi teklif etse de 1927 yılında dönemin bakanı ile yapılan toplantıda Türkiye'nin %90'ınn okur yazar olmamasından dolayı uygulamaya geçilmemiştir. 1950'li yıllara gelindiğinde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde banka çalışanlarına yönelik verilen kısa süreli mektupla hizmet içi verilen eğitim, Türkiye'deki ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak tarihteki yerini almıştır (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001). O dönemlerde okulların yükseköğretimdeki artan talebi karşılayamaması nedeniyle bazı mesleki konularda mektupla eğitim verilmesi amacıyla 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi, ileriki yıllarda Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001). Türkiyede ilk uzak eğitim uygulamaları uzun soluklu olmasa da Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İktisat ve İşletme lisans programları ile 1982-1983 öğretim yılında açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına başlamasıyla Türkiye'de bu alanda önemli bir adım atılmıştır.

Bu çalışmada başvurulan metafor terimi incelendiğinde ise bireyin kendi dünyasını anlamasına ve yapılandırmasına yönelik zihinsel haritalar ve modeller belirlemesi (Arslan ve Bayrakcı, 2006) olarak literatürde kendini gösterdiği bununla birlikte eğitim bilimleri alanında ise kavramların analiz edilmesinde, hayatın daha anlaşılır bir duruma getirilmesinde, tecrübelerin aktarılmasında, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında, bireyin bir nesne, kavram veya olguya dair algılarının belirlenmesinde kullanıldığı (Aykaç ve Çelik, 2014) şeklinde yer aldığı görülmüştür. Daha kısa tanımıyla ise metafor iki benzeşmez olgu arasında ilişki kurmaya yardım edendir (Saban, 2008).

Türkiye'de Yabancılara Türkçe öğreten kurumların neredeyse tamamı koronavirüs sonrası diğer eğitim kademleri gibi uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle derslerin yüz yüze yürütülmesinden dolayı yabancılara uzaktan Türkçe öğretim çalışmaları sınırlı iken 2020 yılı itibariyle diğer alanlarda olduğu gibi bu alandaki çalışmalar da hız kazanmıştır. Başlıca çalışma konularına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri (Güngör, Çangal ve Demir, 2020; Karatay, Kaya ve Başer, 2021; Yurdakul ve Duman, 2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sistemlerinin eş zamansız iletişim ortamlarındaki yeri (Pilancı, 2018) dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları ve görüşleri (Bozkurt, 2020; Kaplan ve Gülden, 2021; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Yılmaz ve Güven, 2015) ve Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi (Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan, 2013) dikkat çekmektedir. Türk dilini ve kültürünü dünyaya tanıtmaya çalışan öğreticilerin salgın sürecinde uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları merak konusu olmuştur. Çünkü Türk dilinin ve kültürünün dünyadaki hak ettiği değeri görmesi ve yaygınlaşması için mücadele eden yabancılara Türkçe öğreticilerin ne sorunlar yaşadığını tespit etmek ve çözüm yolları aramak gerekmektedir. Buna bağlı olarak da alanyazında yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğreten Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitimle ilgili metaforik algılarını ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanılmadığından bu araştırmanı amacı yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olunulan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmakta ve olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretimle ilgili yaşadıkları olay, durum, algı ve deneyimleri nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'nin farklı illerinde yabancılara Türkçe öğreten 90 (61 kadın, 29 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Ancak 7 katılımcı (4 erkek, 3 kadın) kişisel bilgilerini doldurmasına rağmen metafor bölümünü boş bıraktığından çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmada 58 kadın, 25 erkek toplam 83 katılımcı yer almıştır.

Tablo 1. Çalışmana grubuna ait demografik bilgiler-1

	Çalıştığı kurumdan	Kişisel	Toplam
Ders verilen teknolojik aracı temin şekli	15	68	83
Ders esnasında internet erişimi	9	74	83

Tablo 1'e bakıldığı zaman katılımcıların çoğunluğunun uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ders verilen teknolojik aracı ve interneti kişisel olarak temin ettiği görülmektedir. Salgın sürecinde Türkiye'de uygulanan esnek çalışma saatlerinin öğreticilerin evden derslerini yürüttüklerinin kişisel temine etki ettiği söylenebilir. Bununla birlikte 9 katılımcının kurumdan teknolojik araç temin etmesine rağmen interneti kişisel temin ettiği, bir katılımcının da kişisel teknolojik aracı olmasına rağmen çalıştığı kurumdan interneti temin ettiği de fark edilmiştir.

Tablo 2. Çalışmana grubuna ait demografik bilgiler-2

Görev süresi	Sıklık
1-3 yıl	52
4-9 yıl	22
10+ yıl	9
Toplam	83

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların görev süresinin en çok 1-3 yıl çalışan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten kurumların tarihinin çok eski olmamasıyla ve bu alanın kurumsal olarak çok eskiye dayanmamasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca, 10+ yıl çalışan katılımcıların 35+ yaşında olduğu, 4-9 yıl çalışan katılımcıların çoğunluğunun 28-34 yaş aralığında olduğu ve 1-3 yıl çalışan katılımcıların çoğunluğunun da 20-27 yaş aralığında olduğu fark edilmiştir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı, yabancılara Türkçe öğreticileri için hazırlanan metafor formundan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin oluşturdukları metaforlardır. Metaforlar, insanın doğayı ve çevreyi anlamasını, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasını, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin toplanması için oluşturulan metafor formunda, yönerge kısmı, demografik bilgiler kısmı ve metafor kısmı bulunmaktadır. Yönerge kısmında, çalışmanın amacı belirtilip paylaşılan bilgilerin gizli kalacağı, çalışma sonucunu merak edenler için mail adresi bulunmaktadır. Demografik bilgiler kısmında, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, görev yeri görev süresi, ders verilen teknolojik aracın ve internetin temin şekli gibi bilgiler yer almaktadır. Metafor kısmında ise "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek ..... gibidir. Çünkü ....." ifadesini benzetme yaparak doldurmaları istenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerini toplamak için GoogleDocs'tan yararlanılmıştır. Google Dokümanlar-Formlar sekmesinden boş bir forma yönerge, kişisel bilgiler ve metafor bölümleri yazılmış ve katılımcılarla form linki paylaşılmış ve katılımcılardan formu doldurmaları istenmiştir. Böylece araştırmanın verileri

toplanmıştır. Veriler excel programına otomatik aktarıldıktan sonra araştırma için oluşturulan dosyaya kaydedilmiştir.

Bu araştırmada, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, benzer verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir olacak şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda katılımcıların oluşturdukları metaforlar incelenmiş, ortak özelliklere sahip metaforlar belirlenip sınıflandırılmıştır. Excelden word dosyasına veriler aktarılırken kategorilere ayrılmış, ortak özellikte olanlar bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlama yollarından biri uzman görüşü almaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre uzman incelemesi iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi araştırmacı ve uzmanın birlikte değerlendirme toplantısı yapması, ikincisi de araştırmacının elde ettiği tüm dokümanları ham haliyle bir uzmana göndermesidir. Bu araştırmada, araştırmacılar önce kendileri toplantı yapıp kategorileri oluşturmuş daha sonra da iki uzmanla değerlendirme toplantısı yapmışlardır. Araştırmacılar, sözel olarak süreci ve sonuçları uzmanlarla paylaşmışlar ve metaforların sınıflandırılmasında uzmanların görüşlerini almışlardır. Toplantı sürecinde, araştırmacılar, uzmanların süreçle ilgili sorularını cevaplamışlardır.

Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin oluşturdukları metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflanmıştır. Bu doğrultuda kültür, zor, keyifli, yenilik, emek, yemek ve diğer olmak üzere yedi kategori oluşmuştur. Oluşturulan kategorilere ait metaforlar ve başlıca örnekleri aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

Kültür kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin kültür kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kültür kategorisine ait metaforlar

Metafor	Sıklık
Kültür elçiliği	2
Maneviyatı maddiyata dönüştüren bir araç	2
Kültürel etkileşim	1
Kültürel paylaşım	1
Dil köprüsü kurmak	1
Kültür tanıtmak	1
Kültür sevdirmek	1
Tüm dünyayı elinde Türk bayrağı ile dolaşmak	1
Milli görev	1
Vatanperverlik	1
Milli gurur	1

Vatan görevi	1
Askerlik	1
Turist rehberliği	1
Tanışmak	1
Dünyanın nabzını tutmak	1
Yeni bir dost kazanmak	1
Orda bir köy var uzakta şarkısı	1
Şifa	1
Sevda	1
Sevgi	1
Ülkü	1
Evimizden tüm dünyaya ulaşabilmek	1
Dünyaya bakacakları yeni bir pencere açmak	1
Maliyeti düşük bir tohumdan çıkan meyvelerin kâra dönüşmesi	1
Mucize	1
Toplam	28

Tablo 3'e bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin kültür kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Kültür kategorisine ait toplam 26 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği Türk dilinin tanınması, kültür aktarımı, farklı kültürle etkileşim kurma, uluslararasılaşma olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında oluşturulan kategorilerde en çok kültür kategorisinde metafor oluşturdukları fark edilmiştir.

K14 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek türlü zorluklara rağmen bir dil köprüsü kurmak gibidir. Yüz yüze öğretim elbette daha sağlıklı ve etkileşimlidir ancak önemli olan Türkçeyi sevdirmek ve öğrencilerimizin bu konuda varsa olumsuz ön yargılarının önüne geçmektir. Sevgiyle birlikte öğrenim zaten kendiliğinden gelecektir."

K50 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek kültür elçiliği gibidir. Çünkü Türk dilini yabancılara öğretirken bu paylaşım içinde Türk kültürünü, coğrafyasını, tarihi değerlerini ve sosyal hayatını da, dünyadaki pek çok insana, gösterme imkanı bulabilmekteyiz."

K89 "Yabancılara Türkçe öğretmek Tüm dünyayı elinde Türk bayrağı ile dolaşmak gibidir. Çünkü Yabancılara Türkçe öğretirken hem dünyanın birçok ülkesinden insanı tanımakta hem ülkelerin kültürlerini öğrenmekte hem de Türk Kültürünü tüm dünyaya aktarmaktayız. Sadece dil Öğretimi değil kültür etkileşimi de gerçekleşmektedir."

Zor kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin zor kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Zor kategorisine ait metaforlar

Metafor	**Sıklık**
Zor	2
Birine telefonla tarif ederek iş yaptırmak	2
Çatalla çorba içmeye çalışmak	1
Sabır taşı	1
Görmeyen birine resim anlatmak	1
Deveye hendek atlatmak	1
Camdan komşuya seslenmek	1
Uzaktan uzağa bir köyü tanımaya çalışmak	1
Fanusun içinden sesini duyurmaya çalışmak	1
Tiyatro gösterisini televizyondan izlemek	1
Soğan doğramak	1
Kaynayan sütü içmek	1
Seminer vermek	1
Radyo tiyatrosu yapmak	1
Uzaktan sevmek	1
Toplam	17

Tablo 4'e bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin zor kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Zor kategorisine ait toplam 15 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği Yabancılara uzaktan Türkçe öğreticilerinin bu öğretim şeklini zor ve süreçte eksik bir noktanın olması olarak değerlendirmeleridir. Özellikle etkileşim eksikliği, teknik aksaklıklar, motivasyon problemi gibi sorunlar üzerinde durdukları fark edilmiştir.

K51 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek camdan komşuya seslenmek gibidir sesini duyurmak ve amacına ulaşmak için daha çok çaba harcamak gerekir. Çünkü mesafeler iletişimi zorlaştırır."

K57 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek uzaktan sevmek gibidir. Çünkü insan canlı canlı öğrencilerini yanında görmek ister, sınıfında o ders atmosferini yaşamak ister. Hep bir özlem vardır, bu duruma alışma çabası ile tüm sevgisini ifade etmenin farklı yollarını ararken bulur kendisini. Hayatın akışında hem çok yakınsın hem çok uzaksın hissinin birleşimi bir duygu."

K68 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek uzaktan uzağa bir köyü tanımaya çalışmak gibidir. Toprağına ayak basmadan bir köyü tanımak nasıl olası değilse bir dili de yeterli ölçüde konuşmadan özümseyebilmek çok güçtür. (Orda bir dil var uzakta.. Doya doya konuşamazsak da...)"

Keyifli kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin keyifli kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Keyifli kategorisine ait metaforlar

Metafor	Sıklık
Eğlenceli	2
Keyifli	1
Kolay	1
Pratik	1
Şiir	1
Bütün gün diyar diyar gezip arı gibi bal yapmak	1
Yüz yüze öğretmek	1
Dilsiz biriyle işaret diliyle anlaşmak	1
Çocukla oyun oynamak	1
Oyun	1
Toplam	11

Tablo 5'e bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin keyifli kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Keyifli kategorisine ait toplam 10 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği öğreticilerin Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi kolay, pratik, eğlenceli bulmasıdır.

K38 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek bir çocukla oyun oynamak gibidir. Çünkü tıpkı bir çocuğun oyun esnasında öğrenmesi ve aynı zamanda eğlenmesi gibidir."

K66 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek oyun gibidir. Çünkü işlevsel olarak öğrenmenin temelinde eğlenmek olmalıdır. Dil öğretimi ve öğrenimi her ne kadar büyük emek istese de dersleri bir nevi eğitsel oyuna dönüştürmek, bazen tiyatral bir biçime sokmak oldukça kazanım sağlayacak bir durumdur. Bazen uzaktan eğitim de, derslerde bir sınıf ortamında anlık bulunamayacak materyallere sahip olunabiliyor. Bu da öğrenimde ki başarının artmasına neden oluyor. Ben birçok nedenden uzaktan eğitim ile dil öğretiminim yaygınlaşacağına inanıyorum."

Yenilik kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin yenilik kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yenilik kategorisine ait metaforlar

Metafor	Sıklık
Bebek büyütmek	3
Bir çocuğa okuma yazma öğretmek	1
Bir bebeğe konuşmayı öğretmek	1
Daha önce hiç yüzmediğiniz bir koyda yüzmek	1
Hiç uğramadığım bir gökyüzünde bulut olmak	1
Dil keşfetmek	1
Yeni tecrübeler	1
Yeni bir mesleğe başlamak	1

Yeni bir ülkeye taşınmak	1
Toplam	11

Tablo 6'ya bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin yenilik kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Yenilik kategorisine ait toplam 9 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği öğreticilerin Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi yeni bir dil ve kültür öğretimi olarak değerlendirmesidir. Öğreticilerin yabancılara uzaktan Türkçe öğretiminde yenilik olarak teknolojik bir yenilikten ziyade yabancılara yeni bir dil ve kültür olarak Türkçeyi öğrenmelerini değerlendirdikleri fark edilmiştir.

K70 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek, konuşmayı bilmeyen bir bebeğe konuşmayı öğretmek gibidir. Çünkü her yeni dil gibi Türkçe de bu köprü olma görevine başvurur."

K81 "Yeni okuma yazma öğrenen bir çocuğa okuma yazma öğretmek gibi. Çünkü öğrenmek için son derece motiveler ve ellerinden geleni yapıyorlar."

Emek kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin emek kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Emek Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	**Sıklık**
Öğrenci olmak	2
Emek	1
Ağaç olmak	1
Havanın birden değişmesi	1
Mobilya kurmak	1
Bina inşa etmek	1
Halata düğüm atmak	1
Toplam	8

Tablo 7'ye bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin emek kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Emek kategorisine ait toplam 7 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği öğreticilerin Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi ön hazırlık gerektiren, zaman ayırmayı ve emek harcamayı gerektiren bir süreç olarak değerlendirmeleridir.

K18 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek yeniden öğrenci olmak gibidir. Çünkü ön hazırlık ve emek ister :)"

K26 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek ağaç olmak gibidir. Çünkü dünyanın her yerine dallanırız ulaşır. Zamanla, emekle o ağacın meyvelerini alırsınız."

Yemek kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin yemek kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Emek kategorisine ait metaforlar

Metafor	Sıklık
Şekersiz baklava	1
Ekşi üzüm yemek	1
Yemek sipariş etmek	1
Şekersiz sakız çiğnemek	1
Şehriyesiz pilav	1
Yapay çiçek	1
Toplam	6

Tablo 8'e bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin yemek kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Yemek kategorisine ait toplam 6 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların ortak özelliği öğreticilerin Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi lezzetli bir yiyecekte eksik olan bir şeyden dolayı lezzetsiz bulmalarıyla ilgilidir. Eksik bulunan özelliği de etkileşim olarak ifade etmişlerdir.

K19 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek, şekersiz bir baklava gibidir. Çünkü, eğitimin tadı öğrenciye mecazi olarak dokunabilmek, görebilmek ve onu hissedebilmekten geçer. Uzaktan bunu sağlamak çok mümkün olmuyor."

K37 "Paket servisten yemek söylemek gibidir. Çünkü teknolojiktir, pratiktir, ulaşılabilirdir, ihtiyacı karşılar, güzeldir ama anne yemeğinin yerini tutmaz."

Diğer kategorisine ait metaforlara ait bulgular

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin diğer kategorisinde oluşturdukları metaforlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Diğer Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	Sıklık
Körebe oynamak	1
Açık bilet	1
Bisiklete binmek	1
Seyahat esnasında radyoda çalan bir müziğe verdiğimiz tepki	1
Heybedeki yükü hafifletmek	1
Ayna	1
Kaynayan sütü içmek	1
Toplam	7

Tablo 9'a bakıldığında yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin diğer kategorisinde oluşturdukları metaforlar görülmektedir. Diğer kategorisine ait toplam 7 farklı metaforun oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların körebe oynamak ile bir eksiklik olsa da diğer becerilerle kapatmaya çalışma, açık bilet ile esneklik, bisiklete binmek ile çoklu beceri, seyahat esnasında radyoda çalan bir müziğe verdiğimiz tepki ile fayda, heybedeki yükü hafifletmek ile paylaşma, ayna ile öz değerlendirme ve kaynayan sütü içmek ile acemiliği atıp sürece adapte olma ifade edilmiştir.

K45 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek kaynayan sütü içmek gibidir. Çünkü sürecin başında acemisi olduğumuz çevrim içi Türkçe derslerinde yanarak yanılarak deneyerek tecrübe ederek bir yılın sonunda anca dilimizin yanığı geçirdik ve sütü nasıl içeceğimizi öğrendik. Yüz yüze eğitimlerde aşağı yukarı ne yapacağın bellidir. Öğrenciyle bire bir etkileşim hâlinde olmak verimi artırıp yapabileceklerimizi daha da zenginleştirebilecekken çevrim içi derslerde elinin kolunun bağlı olduğunu hissettiğin zamanlar olabiliyor. Üstesinden gelinemeyecek problem değildi hiçbir zaman. Dediğim sadece acemiydik çevrim içi derslerde. Artık yavaş yavaş sütü nasıl içeceğimizi öğrendik."

K62 "Yabancılara uzaktan Türkçe öğretmek heybemdeki yükü hafifletmektir. Teorik olarak aldığım bilgilerin üzerimdeki ağırlığı ancak paylaştıkça, uygulamaya koydukça hafifletebiliyorum. Böylece Kazan-Kazan tekniği ile hem gelişen teknolojiyi yakından takip ederek alanımda kendimi geliştiriyorum hem de öğrenicilerime katkıda bulunuyorum. Bilgilerimi aktif olarak kullanabilmek, uygulamaya koyabilmek bana kendimi geliştirme ve Türk dilini yayma fırsatı sunuyor."

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan Kenti'nde ortaya çıkan ve 2020 yılında tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını nedeniyle 2020-2021 eğitim döneminde uzaktan eğitime geçen Türkiye'de, yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin algıları araştırılmış ve 7 metafor kategorisi (kültür, zor, keyifli, yenilik, emek, yemek ve diğer) ortaya çıkmıştır. Yabancılara uzaktan Türkçe öğretenlerin uzaktan öğretime ilişkin oluşturdukları metaforlara bakıldığında en çok kültür kategorisinde metafor oluşturdukları görülmektedir. Katılımcıların en çok kültür kategorisinde metafor oluşturmasının Tapan (1990)'ın da ifade ettiği gibi yabancı bir dil öğrenmenin aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlamaya ve tanımaya çalışmakla ilgili olduğu söylenebilir. İkinci bir dil veya yabancı bir dil öğrenmek o dilin konuşulduğu toplum hakkında bilgi sahibi olma ve o dile ait kültürü tanıma fırsatı da verdiğinden (Demircan, 2002: Melanlıoğlu, 2013) dil ile ilgili bir çalışmada kültürün çağrışım yapması olağandır. Çünkü bir dil öğrenilirken o coğrafyadaki insanların günlük hayatlarında neler yaptıkları, olaylara karşı gösterdikleri tepkileri, gelenek ve görenekleri, tarihi gibi birçok unsur da beraberinde öğrenilir (Mutlu, 2020). Kısaca kültür ve dil öğretimi birbirini destekleyen bir döngü içerisinde olduğundan (Okur, 2013; Okur ve Keskin, 2013), kültür kategorisinde en çok metafor oluşturulması beklenen bir sonuç olmuştur. Kültür ve dil ilişkisinin parçalanmaz bütünlüğü karşısında oluşturulan metaforların yabancılara uzaktan Türkçe öğretmekten ziyade yabancılara Türkçe öğretmek ile bağlantılı olduğu da tespit edilmiştir.

Kültür kategorisinden sonra zor ve yemek kategorilerinin toplamı (toplam 23 metafor) en çok oluşturulan metafor kategorileri olmuştur. Zor kategorisinde öğreticilerinin yabancılara uzaktan Türkçe öğretimini zor bulmanın yanı sıra eksik kalan bir noktanın olduğuna vurgu yapmaları, yemek kategorisiyle ortak özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu iki kategorinin Türkiye'nin salgın nedeniyle ani bir kararla yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapmasıyla bu iki kategorinin oluşturulduğu söylenebilir. Çünkü 2020 yılında Türkiye'de uzaktan eğitimle yaşanan gerekli alt yapının

olmaması sorunu yaşanan bu süreçte eksik kalan bir şeylerin olduğunu ifade eden katılımcı görüşleriyle örtüşmektedir. Alanyazında salgın sürecinde yapılan başlıca çalışmalara bakıldığında da alt yapı eksikliklerinin olduğu (Bayburtlu, 2020; Tümen Akyıldız, 2020), öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazır olma durumda tereddütlerinin olduğu (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020) tespit edilmiştir. Katılımcıların salgın sürecinde uzaktan eğitimi zor ve eksik bir noktaya sahip bir sistem olarak değerlendirmelerinin daha önce uzaktan eğitim tecrübelerinin olmamasıyla da ilgili olduğu da söylenebilir. Çünkü yapılan başlıca çalışmalar bilgisayar kullanma becerisi ve deneyimi, daha önce uzaktan eğitim uygulamalarından birine katılmış olmanın uzaktan eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Bayburtlu, 2020; Brinkerhoff ve Koroghlanian, 2005; Chang ve Tung, 2008; Kışla, 2005).

Keyifli kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğreticilerin yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi kolay, pratik, eğlenceli ve keyifli bulduğu fark edilmiştir. Bu sonuç, dijital çağda doğmuş olan 21. yüzyıl bireylerinin günlük aktivitelerinden eğlenme şekillerine kadar çoğu şeyde teknolojiden faydalanarak yapmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Bull ve Kajder, 2005; Davis, 2004; Foley, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Yang ve Wu, 2012). Çünkü bu kategoride oluşturulan metaforların 1-3 yıl çalışan 20-27 yaş arasında olan katılımcılar tarafından oluşturulduğu tespit edilmiştir. Emek kategorisine bakıldığında katılımcıların yabancılara uzaktan Türkçe öğretmeyi ön hazırlık gerektiren, zaman ayırmayı ve emek harcamayı gerektiren bir süreç olarak değerlendirdikleri fark edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, teknolojiyi öğrenmenin zaman aldığı gerçeği ile örtüştüğü ancak öğrenmenin ve öğretmenin doğası gereği herhangi bir eğitimin de zaten zaman almasıyla ilgili olduğu söylenebilir (Lammers, 2012).

Öneriler

Weforum, güvenilir internet erişimi ve/veya teknolojisi olmayan bazı öğretmen/öğrencilerin dijital öğrenmeye katılmakta zorladıklarını; bu boşluk ülkeler arasında ve ülkeler içindeki dengesiz gelir dağılımdan kaynaklandığını dile getirmektedir (www.weforum.org). Bu araştırmaya katılanların 83 katılımcıdan 68'i ders verilen teknolojik aracı kişisel temin ettiği 74 kişi de interneti kişisel temin ettiği fark edilmiştir. Uzaktan eğitiminde yaşanan en büyük sorun olan alt yapı sorunun uzaktan Türkçe öğretiminde de yaşandığı fark edilmiştir. Uzaktan eğitim ile derslerin yürütüldüğü bir sistem de gerekli alt yapı yoksa derslerin yürütülemeyeceği göz önüne alınırsa önceliğin alt yapı sorununu çözmek olduğu söylenebilir.

Internet Society, covid-19 salgını nedeniyle 1 Nisan 2020 tarihi itibariyle 173 ülkede 1,5 milyar öğrencinin uzaktan eğitime geçiş yaptığını ifade etmiştir (internetsociety.org). Bununla birlikte salgının öğrenci, öğretmen ve velilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik acil bir ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla daha verimli ve güvenli bir uzaktan Türkçe öğretimi için yabancılara Türkçe öğretenlere ve öğrencilerine dijital okuryazarlık seminerleri verilebilir.

Uzaktan Türkçe öğretiminde Türkçe yazılımların ve içeriklerin yok denecek kadar az sayıda olmasından dolayı eş zamansız derslerin açık erişime sunulması, yabancılara Türkçe öğretimini içeren yazılımların geliştirilmesi, etkileşimli içerik paylaşım platformların kurulmasının bu alana hizmet edici bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Arslan, M.M. ve Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 171*, 100-108.

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014), Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 328-34.

Bayburtlu,Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sirasinda ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algilari: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1- 23.

Brinkerhoff, J. ve Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward Internet-delivered instruction. *Journal of Educational Computing Research, 32*(1), 27-56.

Bull, G., ve Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology, 32*(4), 46-49.

Chang, S.C. ve Tung, F.C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology, 39*(1),71–83.

Çallı, İ., İşman, A., ve Torkul, O. (2001) Sakarya üniversitesi'nde açık ve uzaktan öğrenmenin dünü, bugünü ve geleceği. *1.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Davis, A. (2004) Co-authoring identity: digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education and Narrative,* 1, 1-12.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.

Durak, G., Çankaya S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 14*(1), 787-809.

Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Ph.D. thesis). Arizona State University, Pheonix.

Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 1163-1191.

Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M. ve Alpaslan M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 79-100.

Hung, C. M., Hwang, G. J., ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368-379.

InternetSociety. Erişim adresi: https://www.internetsociety.org

Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 220-241.

Karatay, H., Kaya, S. ve Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232.

Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(53), 1262-1274.

Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Lammers, W. P. (2012). *Digital storytelling : building 21st century literacy skills in the secondary classroom* (Master thesis). University of Northern Iowa.

Melanlıoğlu, D. (2003). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (Ed. M. Durmuş ve A. Okur). Ankara: Grafiker.

Mutlu, H. H. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan c1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe – İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi, 171*(1), 91-108.

Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı,* 11, 878-904.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 1619-1640.

Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapilan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 49*(Özel Sayı 1), 395-412.

Pilancı, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *International Journal of Humanities and Education*, 75-90.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online, 7*(2), 421-455.

Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *IUYD, 11*(1), 5-22.

Simonson, M., Smaldino, S., ve Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6. Baskı). Information Age Publishing: USA.

Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: kültürlerarsı-bildişim-odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi,* IX, 149-167.

Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (21), 679-696.

Weforum. Erişim adresi: https://www.weforum.org

Yang, Ya-T. C. ve Wu, Wan-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 299-322.

Yurdakul, Y. ve Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.

20- 2020 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi

Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN[1]

APA: Demirdöven, G. H. (2021). 2020 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 339-351. DOI: 10.29000/rumelide.1011952.

Öz

Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkeler arasındaki yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerini sistematik bir hale getirmeyi amaçlayan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (AOÖÇ), son sürümü 2020 yılının Nisan ayında AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt başlığıyla yayımlanmıştır. Yabancı bir dildeki iletişimsel dil yeterlikleri kazanma süreçlerini bir kompozisyon şeklinde sunması bakımından önem teşkil eden AOÖÇ, yabancılara Türkçe öğretimi disiplin alanı için bir başvuru metni olma niteliği taşımaktadır. İletişimsel dil yeterliklerinin bir bileşeni olan dilbilgisel yeterlikler, *uygun ve anlamlı iletileri oluşturabilen ve ifade edebilen biçimsel araç bilgisi ve bu araçları kullanma yeterliği* olarak tanımlanır (TELC, 2013). Bu yeterlikler, söz konusu dile özgü kurallara uygun, iyi biçimlendirilmiş ifade ve cümleler yapılandırabilme becerisi ile doğrudan ilişkili olmasından dolayı iletişimin gerçekleşebilmesi açısından köprü görevi üstlenmektedir. Alan yazın incelemesi yapıldığında AOÖÇ'nin ilk (2001) ve son (2020) sürümleri arasında dilbilgisel yeterlikler bağlamında karşılaştırmalı bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlgili bağlamdan yola çıkarak bu çalışmada, iletişimsel dil yeterliklerinin bir alt başlığını oluşturan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi amaçlanmış olup AOÖÇ'nin ilk sürümünde ifade edilen (2001) dilbilgisel yeterlikler ile son sürümünde (2020) belirtilen dilbilgisel yeterliklerin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, AOÖÇ'de dilbilgisel yeterlikler kapsamında verilen ölçeklerde tanımlayıcı ve dil düzeyleri bağlamında birtakım değişiklikler yapıldığına işaret etmektedir. Tanımlayıcı bağlamında gerçekleştirilen değişikliklerin, en fazla Sesbilgisel Hâkimiyet ölçeği üzerinde yapıldığı görülürken; Sesbilgisel Hâkimiyet ölçeği hariç diğer ölçeklere A1 Öncesi dil düzeyinin eklendiği ve Genel Dilsel Araçlar Alanı ve Dilbilgisel Doğruluk ölçeklerinde ilgili dil düzeyine yönelik mevcut tanımlayıcıların da oluşturulmuş olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2020, dilbilgisel yeterlikler, yabancı dil öğretimi

Analyzing the linguistic competencies contained in the 2020 Common European Framework of Refrence (CEFR)

Abstract

The latest version of the Common European Framework for Languages (CEFR), which aims to systematize the foreign language learning and teaching processes among the member states of the Council of Europe, was published in April 2020 with the title of CEFR Supplementary Volume. CEFR, which is important in terms of presenting the process of acquiring communicative language

[1] Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), gdemirdoven@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7892-5458 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011952]

proficiency in a foreign language in the form of a composition, is a reference text for the discipline of teaching Turkish to foreigners. Linguistic competencies which are a component of communicative language competencies are defined as the knowledge of formal means and the ability to use these means that can create and express appropriate and meaningful messages (TELC, 2013). Since these competencies are directly related to the ability to construct well-formed expressions and sentences in accordance with the rules specific to the language in question, they act as a bridge in terms of communication. When the literature review was made, it was determined that there was no comparative study in the context of linguistic competencies between the first (2001) and the last (2020) versions of CEFR. Based on the relevant context, in this study, it was aimed to examine the linguistic competencies that constitute a sub-title of communicative language competencies, and it was aimed to compare the grammatical competencies expressed in the first version (2001) and the linguistic competencies stated in the last version (2020). The data obtained within the scope of the study were compiled through document analysis, which is one of the qualitative research techniques. The results of the research indicate that some changes have been made in the descriptive and language levels in the scales given within the scope of linguistic competencies in the CEFR. It is detected that the changes made in the context of the descriptor were mostly made on the Phonological Control scale; It was determined that Pre-A1 language level was added to other scales except Phonological Control scale, and existing descriptors for the relevant language level were also created in the General Linguistic Range and Grammatical Accuracy scales.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages 2020, linguistic competencies, foreign language teaching

1. Giriş

Günümüz dünyası koşullarında ele alındığında yabancı bir dil ya da birçok dil bilmek, kişi için olumlu bir donanım olmaktan ziyade bir gereklilik halini almıştır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler; iletişim materyallerini zenginleştirmiş, coğrafi sınırları ortadan kaldırmış ve birbirinden çok farklı fiziki konumlarda bulunan insanların birbirlerine ulaşabilirliğini anlık zaman dilimlerine düşürmüştür. Dolayısıyla farklı toplumlar arası etkileşim önem kazanmış ve yabancı dil yeterliklerine sahip olmak, bireyde mevcut olması gereken bir yeterlik olarak görülmeye başlanmıştır.

Birliği içinde bulunan vatandaşların gerek ekonomik gerekse kültürel açıdan birbirlerine daha çok yakınlaşmasını amaçlayan Avrupa, bu doğrultuda ilk adımlarını 1971'de Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komisyonu aracılığıyla atmış ve Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkelerin birbirlerinin dillerini daha bilimsel bir temelde öğrenebilmeleri için Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (AOÖÇ) ilk çalışmalarını başlatmıştır.

AOÖÇ; kapsamlı bir taslak hazırlama, pilot uygulama ve danışma sürecinin ardından tam metin haliyle ilk kez 2001 yılında yayımlanmış ve sonrasında günümüz yabancı dil eğitimi gereksinimleriyle ilgili olarak içerisinde bulunan ölçek ve tanımlayıcılara yönelik getirilen eleştiriler (Alderson, 2007; Wisniewski, 2014) bağlamında değişiklikler yapılarak sırasıyla Ekim, 2017'de AOÖÇ Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Geçici Cilt (CEFR Companion Volume with new Descriptors Provisional Edition); Şubat, 2018'de AOÖÇ Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt (CEFR Companion Volume with new Descriptors) ve son olarak Nisan, 2020'de AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt (CEFR Companion Volume) başlıkları ile güncellenmiştir.

Yayımlandığı ilk sürümünden bu yana yabancı dil öğrenim süreçlerini, çeşitli dil düzeyleri göre dilsel yeterlikler kapsamında sistematik bir alt yapıya oturtması yönüyle dikkat çeken AOÖÇ, yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin hangi düzeyde hangi becerileri sergilemesi gerektiğini kapsamlı bir şekilde betimlemesi bakımından bir referans metin olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda birçok yabancı dilin öğretiminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi disiplin alanında da bir başvuru metni olarak kabul edilmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Dil öğrenenler, iletişimsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için hem genel yeteneklerinden hem de özel olarak dille ilişkili iletişimsel yeterliklerinden yararlanırlar (TELC, 2013). AOÖÇ'de belirtilen iletişimsel yeterlikler; *Dilbilgisel Yeterlikler*, *Toplum Dilbilgisel Yeterlikler* ve *Pragmatik Yeterlikler* başlıkları altında verilen ölçeklerdeki çeşitli tanımlayıcılardan oluşmaktadır.

İletişimsel dil yeterliklerinin bir bileşeni olan dilbilgisel yeterlik, *uygun ve anlamlı iletileri oluşturabilen ve ifade edebilen biçimsel araç bilgisi ve bu araçları kullanma yeteneği* (TELC, 2013, s. 110) olarak tanımlanır. Bu yeterlik, söz konusu dile özgü kurallara uygun, iyi biçimlendirilmiş ifade ve cümleler üretme ve bu ifade ve cümleleri tanıma yeteneği ile doğrudan ilişkili olmasından dolayı iletişimin gerçekleşebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

İlgili dile özgü anlamlı seslerden oluşan biçimbirimler sırasıyla; kelime, kelime öbekleri ve cümleleri meydana getirir. Bu düzen, sesbilimsel ve dilbilgisel unsurlar etrafında şekillenir. Dilbilgisel dizge, bu düzenin; dilbilgisi kuralları çerçevesinde bir bütün oluşturmasını sağlar (Peçenek, 2008). Dolayısıyla bu kurallar bütününün, biçimbirimlerin birleşerek dilde anlamlı bir ahenk haline dönüşmesi için hangi evrelerden geçmesi gerektiğinin çerçevesini çizip dilin omurgasını oluşturduğunu (Hassan, 2001) söyleyebiliriz.

Alan yazın incelemesi yapıldığında AOÖÇ'nin (2001) ve (2020)sürümleri arasında dilbilgisel yeterlikler bağlamında karşılaştırmalı bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlgili bağlamdan yola çıkarak bu çalışmada iletişimsel dil yeterliklerinin bir alt başlığını oluşturan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi amaçlanmış olup AOÖÇ'nin ilk sürümünde ifade edilen (2001) dilbilgisel yeterlikler ile son sürümünde belirtilen dilbilgisel yeterliklerin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

2. Yöntem

Çalışmada, araştırmanın kapsamı ve içeriği gereği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın modelini, nitel araştırma desenlerinden biri olan betimsel araştırma modeli oluşturmaktadır. Betimsel araştırmalar, olay ve durumların ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesi amacıyla gerçekleştirilir (de Vaus, 2001). Bu doğrultuda çalışmada; AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt, 2020 (CEFR Companion Volume) sürümündeki dilbilgisel yeterliklere yönelik ölçek ve tanımlayıcılar mercek altına alınarak AOÖÇ, 2001 sürümündeki dilbilgisel yeterliklere yönelik ölçek ve tanımlayıcılarla karşılaştırılmıştır.

2.1. Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesini, araştırılmak istenen konuya yönelik yazılı ya da görsel dokümanların içeriğini detaylı ve sistemli bir şekilde inceleme işlemi olarak ifade edebiliriz (Wach, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, 2001 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching,

Assessment) ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt, 2020 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion volume) metinlerinde yer alan dilbilgisel yeterliklere yönelik ölçek ve tanımlayıcılar üzerine gerçekleştirilmiştir.

2.2.Verilerin analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili bağlamda veri kaynakları mercek altına alınarak; Genel Dilsel Araçlar Alanı Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler**,** Kelime Dağarcığı Alanı Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler, Dilbilgisel Doğruluk Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler, Kelime Dağarcığı Hâkimiyeti Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler, Sesbilgisel Hâkimiyet Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler ve Yazım Yeterliği Hâkimiyeti Ölçeğinde Yapılan Güncellemeler başlıkları oluşturulmuş ve araştırmanın bulguları, bu başlıklar altında sunulmuştur. Sunulan bulgular, veri kaynakları karşılaştırılarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları; Genel Dilsel Araçlar Alanı, Kelime Dağarcığı Alanı, Dilbilgisel Doğruluk, Kelime Dağarcığı Hâkimiyeti, Sesbilgisel Hâkimiyet ve Yazım Yeterliği Hâkimiyeti ölçeklerinde yapılan güncellemeler olmak üzere altı başlık altında incelenmiştir.[2]

3.1. Genel dilsel araçlar alanı ölçeğinde yapılan güncellemeler

Bu ölçek; dil öğrenenlerin, dilsel araçlar kullanımında gösterdikleri gelişmelerin sınıflandırılmasıyla ilgilidir. Ölçekte işlevselleştirilen kavramlar şunları içerir:

- Düzey aralığı/yayılımı: A1'den B2'ye, sonra sınırsız;
- Dil türü: Ezberlenmiş cümlelerden; düşünceleri eksiksiz şekilde biçimlendirmek, vurgulamak, farklılaştırmak ve belirsizliği ortadan kaldırmak için çok geniş bir dil yelpazesine;
- Sınırlamalar: Alışıldık olmayan durumlarda sık sık yaşanan anlamsal bozulmadan/yanlış anlamadan; söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda olmadan ifade etmeye (AOÖÇ, 2020).

Tablo 1'de *Genel Dilsel Araçlar Alanı* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 1. Genel dilsel araçlar alanı (AOÖÇ, 2020, s. 130-131).

C2	Düşünceleri eksiksiz şekilde ifade etmek, onlara vurgu yapmak, onları farklılaştırmak ve anlam belirsizliği ortadan kaldırmak için çok geniş bir dil yelpazesi bağlamında kapsamlı ve güvenilir bir dilden yararlanabilirler. Söylemek istediklerini anlatırken kısıtlama yapmak zorundaymış izlenimini uyandırmazlar (2001; 2020).
C1	Çok çeşitli, karmaşık dil bilgisi yapılarını uygun şekilde ve oldukça esnek bir şekilde kullanabilirler (2020). Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan kendini açıkça ifade etmek için kapsamlı dil dağarcığından uygun bir ifade seçebilirler (2001; 2020). Söylemek istediklerini kısıtlıyormuş gibi gözükmeden kendini açık bir şekilde ifade edebilirler (2001; 2020).

[2] Tanımlayıcıların sonunda bulunan parantez içi bilgilerde ilgili tanımlayıcıların AOÖÇ'nin hangi sürüm veya sürümlerinde yer aldığı belirtilmektedir.

B2	Yeterli sayıda dilsel araca sahip olduklarından sözcükleri aramadan ve birkaç birleşik cümle yapısını da kullanarak anlaşılır biçimde betimlemelerle görüşlerini ifade edebilir ve ayrıntılarıyla açıklayabilirler (2001; 2020).
	Tahmin edilemeyen durumları tanımlamak, bir fikir veya problemdeki ana noktaları makul bir hassasiyetle açıklamak ve müzik ve film gibi soyut veya kültürel konularda düşüncelerini ifade etmek için yeterli bir dil dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
B1	Aile, hobi, ilgi alanları, meslek, seyahat ve güncel olaylar gibi konuların üstesinden gelebilecekleri kadar yeterli dilsel araca sahiptirler; bunlar, kendilerini ifade edebilmek için yeterli olsa bile kelime dağarcıklarının yetersiz kaldığı durumlarla karşılaşabilir ve kelime tekrarlamaları yapabilir, bazen de anlatım zorlukları yaşayabilirler (2001; 2020).
	Tahmin edilebilen günlük durumların dâhil olduğu durumların üstesinden gelebilecekleri kadar temel dilsel araç dağarcığına sahiptirler ama istediklerini ifade ederken genelde söylemek istediklerinden ödün vermek ve istenilen kelimeyi aramak zorunda kalabilirler (2001; 2020).
A2	Basit ve somut gereksinimleri karşılamak amacıyla kişisel bilgiler, günlük alışkanlıklar, istekler ve ihtiyaçlar ve bilgi alma talepleri gibi konularda kısa günlük ifadeler üretebilirler (2001; 2020).
	Temel cümle kalıplarını kullanarak ezberlenmiş ifadelerle; birkaç kelimeden oluşan kelime gruplarıyla ve temel konuşma kalıplarıyla, kendilerinin ve diğer insanların neler yaptıkları, nelere sahip oldukları ve mekânlar gibi konularla ilgili iletişim kurabilirler (2001; 2020).
	Günlük temel durumlara yetecek kadar kısa ve ezbere bildiği deyimlerden oluşan kısıtlı bir dağarcığa sahiptirler; olağan durumların dışında iletişim sık sık kesintiye uğrar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar (2001; 2020).
A1	Kişisel bilgiler ve somut türden ihtiyaçlar hakkında çok temel bir dizi basit kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
	Tek yan cümlecikli cümlelerdeki temel yapıları, bazı unsurları yok sayarak ve çıkararak kullanabilirler (2020).
A1 Öncesi	Kendileri hakkında basit bilgiler vermek için temel ifadeleri ve tek tük kelimeyi/işareti kullanabilirler (2020).

Tablo 1 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Genel Dilsel Araçlar Alanı ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

- C2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı eklenmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- C1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- B2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- B1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A1 Öncesi dil düzeyi, ölçekte yenilik olarak tespit edilmekte ve bu düzeye yönelik bir tanımlayıcı bulunmaktadır.

3.2. Kelime dağarcığı alanı ölçeğinde yapılan güncellemeler

Bu ölçek, kullanılan ifadelerin genişliği ve çeşitliliği ile ilgilidir. Genellikle geniş çaplı okumalar yaparak edinilir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

- Düzey aralığı: A1'den B2'ye, sonra sınırsız;

- Dil türü: Temel bir kelime/işaret 4ve deyim dağarcığından; deyimsel ifadeler ve konuşma dilini içeren çok geniş bir kelime dağarcığı dağarcığına (AOÖÇ, 2020).

Tablo 2'de *Kelime Dağarcığı Alanı* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 2. Kelime dağarcığı alanı (AOÖÇ, 2020, s. 131).

C2	Çok zengin bir kelime dağarcığına, deyim bilgisine ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdirler ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilirler (2001; 2020).
	Geniş bir kelime dağarcığına hâkimdirler ve bilmedikleri kelimeler yerine zorlanmadan başka kelimeleri kullanarak açığı kapatabilir; çok nadir kelime arar ya da bilmediği bir şeyi kullanmaktan kaçınırlar (2001; 2020).
C1	Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda çeşitli kelime seçenekleri arasından seçim yapabilirler (2020).
	Deyim ve günlük anlatımlara oldukça hâkimdir, kelimeleri ustaca kullanabilirler (2001; 2020).
	Uzmanlık alanlarında sık rastlanan çeşitli teknik kelime ve deyimsel ifadeleri anlayabilir ve bunları uygun şekilde kullanabilirler (2020).
	Kendi uzmanlık alanları ve birçok genel alana yönelik konulara ilişkin geniş bir kelime dağarcığına sahiptirler (2020).
	İlgi alanları doğrultusundaki konularda ve çoğu genel konuda iyi bir kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
B2	Tekrarlamaları sık sık kullanmamak için değişik ifadelere başvurabilirler ama yine de kelime dağarcıklarındaki eksiklikler, duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir (2001; 2020).
	Pek çok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini çoğu bağlamda oldukça sistematik bir şekilde üretebilirler (2020).
	Alanlarında uzmanlık gerektiren kelime dağarcığının çoğunu anlayabilir ve kullanabilirler ancak alanları dışındaki uzmanlık terim dizinleri ile sorunları vardır (2020).
	Bilindik konular ve günlük durumlarla ilgili geniş bir kelime dağarcığına sahiptirler (2020).
B1	Aile, hobiler ve ilgi alanları, meslek, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamla ilgili çoğu konuda kendilerini, bazı dolaylı anlatımlarla ifade edebilecek kadar yeterli kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
	Bilindik durum ve konuları içeren alışılagelmiş, günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
A2	Temel iletişim ihtiyaçlarının ifade edilmesi için yeterli kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
	Basit ve temel yaşamsal ihtiyaçlarının üstesinden gelmek için yeterli bir kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
A1	Bazı somut durumlara ilişkin kelime/işaret ve deyimlerden oluşan temel bir kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
A1 Öncesi	Mevcut bir tanımlayıcı bulunmamaktadır (2020).

Tablo 2 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Kelime Dağarcığı Alanı ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

- AOÖÇ (2020) Kelime Dağarcığı Alanı ölçeğinde bulunan tanımlayıcılarda yapılan değişiklikler şu şekildedir:
- C2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- C1 düzeyinde yeni iki tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- B2 düzeyinde yeni üç tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir. Ayrıca, bu düzey en son sürümde iki kısma ayrılması bakımından da önem

taşımaktadır. Eklenen tamınylayıcıların biri B2 üst düzey kısma yönelik olarak oluşturulmuşken; diğer iki tanımlayıcı ise mevcut tanımlayıcı ile birlikte B2 alt düzey kısmında yer almaktadır.

- B1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A1 Öncesi dil düzeyi, ölçekte yenilik olarak tespit edilmekte fakat bu düzeye yönelik mevcut bir tanımlayıcının bulunmadığı görülmektedir.

3.3. Dilbilgisel doğruluk ölçeğinde yapılan güncellemeler

Bu ölçek, hem kullanıcının/öğrencinin "önceden hazırlanmış" ifadeleri doğru hatırlama becerisiyle hem de düşünceyi ifade ederken dil bilgisel biçimlere odaklanma kapasitesiyle ilgilidir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

- Belirli bir dağarcığın kontrolü (A1'den B1'e);
- Hataların belirginliği (B1'den B2'ye);
- Kontrol derecesi (B2'den C2'ye) (AOÖÇ, 2020).

Tablo 3'te *Dilbilgisel Doğruluk* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 3. Dilbilgisel doğruluk (AOÖÇ, 2020, s. 132).

C2	Dikkat, birden fazla yöne ayrılmış olsa bile (Örn. ileriye dönük planlama, başkalarının tepkilerini izleme) karmaşık dil araçlarının dil bilgisel kontrolünü tutarlı bir şekilde sürdürürler (2001; 2020).
C1	Dil bilgisi kurallarına büyük ölçüde uyar; nadir olarak pek fark edilmeyecek hatalar yaparlar (2001; 2020).
	Dil bilgisi kurallarına oldukça hâkimdirler; nadir olarak daha sonra düzeltilebilecek dil sürçmeleri ya da hatalar yaparlar; cümle yapılarında eksiklikler olabilir (2001; 2020).
B2	Dil bilgisi kurallarına oldukça hâkimdirler; yanlış anlaşılmaya yol açacak hatalar yapmazlar (2001; 2020).
	Karmaşık yapıları, bir miktar yanlışlıkla katı bir şekilde kullanma eğiliminde olsalar da basit dil yapılarına ve bazı karmaşık dil bilgisi formlarına hâkimdirler (2020).
B1	Alışıldık durumlarla ilgili yeterli derecede doğru konuşarak anlaşabilir; ana dillerinin etkisi, belirgin olsa da genelde dil bilgisi yapılarına oldukça hâkimdirler (2001; 2020).
	Genelde tahmin edilebilecek durumlarda sık kullanılan basmakalıp söz ve deyimleri içeren kelime dağarcığını, yeterli bir şekilde doğru olarak kullanabilirler (2001; 2020).
A2	Bazı basit yapıları, doğru olarak kullanabilirler ama yüklemleri kullanırken zamanları karıştırsalar ya da unutursalar özne-yüklem bağlantısını kurma esnasında sistematik temel yanlışlıklar yapsalar da ne demek istedikleri genellikle anlaşılır (2001; 2020).
A1	Birkaç basit dil bilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ve ezberlenmiş bir kelime dağarcığa sahiptirler (2001; 2020).
A1 Öncesi	Kısa ifadelerde çok basit kelime/işaret kuralları prensiplerini kullanabilirler (2020).

Tablo 3 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Dilbilgisel Doğruluk ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

- C2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- C1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- B2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- B1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A1 Öncesi dil düzeyi, ölçekte yenilik olarak tespit edilmekte ve bu düzeye yönelik bir tanımlayıcı bulunmaktadır.

3.4. Kelime dağarcığı hâkimiyeti ölçeğinde yapılan güncellemeler

Bu ölçek, kullanıcının/öğrencinin kelime dağarcığından uygun bir ifade seçme becerisiyle ilgilidir. Yetkinlik arttıkça bu tür bir beceri; bir ifadenin, diğerini tetiklemesi ile birlikte eş dizimler ve kelime grupları şeklindeki bir birliktelikle gittikçe daha fazla yönlendirilir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

- Konulara aşinalık (A1'den B1'e);
- Kontrol derecesi (B2'den C2'ye) (AOÖÇ, 2020).

Tablo 4'te *Kelime Dağarcığı Hâkimiyeti* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 4. Kelime dağarcığı hâkimiyeti (AOÖÇ, 2020, s. 132).

C2	Kelime dağarcıklarını, sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanırlar (2001; 2020).
C1	Kullanımı daha az yaygın olan kelimeleri, ana dilleri gibi ve bağlama uygun bir şekilde kullanırlar (2020). Kelime kullanımı sırasında bazı küçük engellerle karşılaşmalarına rağmen önemli kelime hataları olmaz (2001; 2020).
B2	Kelimeleri, genellikle doğru olarak kullanırlar fakat iletişimi aksatmayacak şeklide bazı karışık ve yanlış kelime/işaret seçimleri, meydana gelir (2001; 2020).
B1	Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az bilindik konu ve durumlarla başa çıkmak için bazı temel yanlışlıklar yapmalarına rağmen temel kelime dağarcığına oldukça hâkimdirler (2001; 2020). Bilindik konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanırlar (2020).
A2	Somut ve günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir kelime dağarcığına sahiptirler (2001; 2020).
A1	Mevcut bir tanımlayıcı bulunmamaktadır (2001; 2020).
A1 Öncesi	Mevcut bir tanımlayıcı bulunmamaktadır (2020).

Tablo 4 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Kelime Dağarcığı Hâkimiyeti ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

AOÖÇ (2020) Kelime Dağarcığı Hâkimiyeti ölçeğinde bulunan tanımlayıcılarda yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- C2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- C1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- B2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- B1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- A1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir.
- A1 Öncesi dil düzeyi, ölçekte yenilik olarak tespit edilmekte fakat bu düzeye yönelik mevcut bir tanımlayıcının bulunmadığı görülmektedir.

3.5. Sesbilgisel hâkimiyet ölçeğinde yapılan güncellemeler

AOÖÇ'de (2020) , 2001 yılında yayınlanan tanımlayıcıların arkasındaki orijinal araştırmada kalibre edilen ölçekler arasında en az başarılı olanının Sesbilgisel Hâkimiyet ölçeği olduğu vurgulanarak 2020 sürümünde bu ölçekteki tanımlayıcıların sıfırdan ele alınarak değiştirildiği vurgulanmaktadır.

Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

- Anlaşılabilme: Konuşmacının mesajını çözmek için muhataptan ne kadar çaba sarf etmesi gerektiği;
- Konuşulan diğer dillerin etkisinin kapsamı;
- Seslerin kontrolü;
- Bürün bilimsel özelliklerin kontrolü (AOÖÇ, 2020).

Tablo 5'te *Sesbilgisel Hâkimiyet* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 5. Sesbilgisel hâkimiyet (AOÖÇ, 2020, s. 134-135).

	Genel sesbilgisel hâkimiyet	**Ses artikülasyonu**	**Bürünsel özellikler**
C2	Hedef dilde kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil olmak üzere tüm ses bilimsel özellikleri oldukça kontrollü bir şekilde kullanabilirler, böylece ilettikleri mesajların ince noktaları, açıklık ve kesinlik kazanır. Anlaşılabilirlik, etkili aktarım ve anlam geliştirme ve diğer dil(ler)den etkilenilebilecek aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmezler (2020).	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini açık ve hassas bir şekilde ifade edebilirler (2020).	İnce anlam farklılıklarını iletmek için (Örn. ayırt etmek ve vurgulamak) bürünsel özellikleri (örneğin vurgu, ritim ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde kullanabilirler (2020).
C1	Hedef dilde, anlaşılırlığı sağlamak için yeterli kontrol ile tüm ses bilimsel özellikleri kullanabilirler. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini ifade edebilir; diğer dil(ler)den etkilenmiş bazı aksan(lar)ın özellikleri fark edilebilirler; bu	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini oldukça kontrollü bir şekilde ifade edebilirler. Bir sesi fark edilir şekilde yanlış telaffuz ederlerse genellikle kendilerini düzeltebilirler (2020).	Anlaşılabilirliği veya etkinliği etkilemeyen stres, ritim ve/veya tonlamanın kontrolünde yalnızca ara sıra yapılan hatalarla düzgün, anlaşılır sözlü söylem üretebilirler (2020).

	durum, anlaşılabilirliği etkilemez (2020).		Söylediklerini eksiksiz şekilde ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru şekilde yerleştirebilirler (2020).
B2	Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir; vurguyu doğru bir şekilde yerleştirebilir ve farklı sesleri açık bir şekilde ifade edebilirler; aksan, konuştukları diğer dil(ler)den etkilenme eğilimindedir ancak bu durumun, anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur (2020).	Hedef dildeki seslerin çoğunu, uzun bir üretim sürecinde birkaç sistematik yanlış telaffuza rağmen açık bir şekilde seslendirebilirler (2020). Bilinmeyen kelimelerin çoğunun ses bilimsel özelliklerini (Örn. kelime vurgusu), makul bir doğrulukla (Örn. okurken) tahmin etmek için dağarcıklarından genelleme yapabilirler (2020).	İletmek istedikleri mesajı desteklemek için bürünsel özellikleri (Örneğin; vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir, ancak konuştukları diğer dillerden biraz etkilenebilirler (2020).
B1	Telaffuzları genellikle anlaşılırdır; hem söyleyiş hem de kelime seviyelerinde tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez (2020). Vurgu, genellikle kişilerin konuştukları diğer dillerden etkilenir (2020).	Daha az aşina olunan ses ve kelimeler düzenli olarak yanlış telaffuz edilmesine rağmen sesletim genellikle baştan sona anlaşılırdır (2020).	Konuştukları diğer dil(ler)in vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde aktarabilirler (2020).
A2	Telaffuz, genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak konuşma eşlerinden zaman zaman tekrar etme istemeleri gerekecektir. Konuştukları diğer dil(ler)in vurgu, ritim ve tonlama üzerindeki güçlü etkisi; muhatapların iş birliğini gerektirerek anlaşılabilirliği etkileyebilir. Yine de bilindik kelimelerin telaffuzu açıktır (2000).	Konuşmacının belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla basit, günlük durumlarda iletişim kurarken telaffuz genellikle anlaşılırdır (2020). Sesbirimlerinin sistematik olarak yanlış telaffuz edilmesi, muhatap konuşmacının art alan bilgisinin telaffuz üzerindeki etkisini tanımaya ve buna uyum sağlamaya çalıştığı sürece anlaşılabilirliği engellemez (2020).	Konuştukları diğer dil(ler)de vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen günlük dilde kullanılan kelime ve cümlelerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilirler (2020). Bürünsel özellikler (örneğin kelime vurgusu), bilinen günlük ve basit kelimeler için yeterlidir (2020).
A1	Çok sınırlı bir öğrenilmiş kelime ve kelime öbeği dağarcığının telaffuzu, dil grubu konuşanlarıyla ilgilenmeye alışmış muhataplar tarafından biraz çaba ile anlaşılabilir. Sınırlı bir aralıktaki sesleri doğru bir şekilde yeniden üretebilir ve basit, bilindik kelime ve ifadeler için vurgu yapabilirler (2020).	Dikkatlice yönlendirilirse sesleri, hedef dilde yeniden üretebilirler (2020). Sınırlı sayıda sesi ifade edebilirler, böylece konuşma yalnızca muhatap destek sağladığında anlaşılabilir (Örneğin, doğru şekilde tekrarlayarak ve yeni seslerin tekrarını yaparak) (2020).	Sınırlı bir basit kelime ve kelime öbeği dağarcığının bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilirler, konuştukları diğer dil(ler)den stres, ritim ve/veya tonlamaya yönelik olarak etkilenirler, muhataplarının iş birliğine dayalı olması gerekir (2020).

Tablo 5 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Sesbilgisel Hâkimiyet ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

- AOÖÇ'de (2001) Sesbilgisel Hâkimiyet başlığı altında C2 ve C1 düzeylerinde aynı olmak üzere C2-A1 arası her düzeyde bir tanımlayıcı olacak şekilde toplam 6 tanımlayıcı bulunmaktadır.
- AOÖÇ' de (2020) ise Sesbilgisel Hâkimiyet başlığı; Genel Sesbilgisel Hâkimiyet, Ses Artikülasyonu ve Bürünsel Özellikler olmak üzere 3 alt başlık altında ele alınmıştır. Genel Sesbilgisel Hâkimiyet alt başlığı altında 6 (A1-C2) ; Ses Artikülasyonu alt başlı altında 9; (A1-C2) ve Bürünsel Özellikler alt başlığı altında ise 8 (A1-C2) olmak üzere toplam 23 tanımlayıcı bulunmaktadır.

3.6. Yazım yeterliği hâkimiyeti ölçeğinde yapılan güncellemeler

Bu ölçek, metin düzeni ve noktalama işaretlerini taklit etme ve kullanma becerisiyle ilgilidir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

- Kelime ve cümlelerin taklit edilmesi (daha düşük seviyelerde);
- Yazım;
- Yazım, noktalama işaretleri ve metin düzeni karışımıyla anlaşılırlık (AOÖÇ, 2020).

Tablo 6'da *Yazım Yeterliği Hâkimiyeti* ölçeğine yer verilmiştir.

Tablo 6. Yazım yeterliği hâkimiyeti (AOÖÇ, 2020, s. 136).

C2	Yazılı metinlerde yazım hatası bulunmaz (2001; 2020).
C1	Tasarım, paragraf ve noktalama işaretleri, yazım için tutarlı ve yararlıdır (2001; 2020). Nadir yapılan hatalar dışında yazım doğrudur (2001; 2020).
B2	Alışılagelmiş yazı düzeni ve paragraf kurallarına uygun olarak birbiriyle bağlantılı, açık ve anlaşılır bir şekilde yazabilir (2001; 2020). İmla ve noktalama işaretleri kurallarını, yeterli derecede doğru kullanır; fakat ana dilinin etkisine de rastlanır (2001; 2020).
B1	Anlaşılır, bağlantılı metinler yazabilir (2001; 2020). İmla ve noktalama, paragraf ve düzenleme kuralları, genelde anlamayı sağlayacak derecede doğrudur (2001; 2020).
A2	Yol tarifi gibi günlük konulara yönelik kısa cümleleri, bakarak yazabilir (2001; 2020). Kelime dağarcığındaki kısa kelimeleri sesletime uygun olarak doğru yazar (Ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz) (2001; 2020).
A1	Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük nesnelerin adları, mağazaların adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp cümleler gibi tanıdık kelime ve kısa cümleleri bakarak yazabilir (2001; 2020). Adresini, milletini ve diğer kişisel bilgilerini harf harf söyleyebilir (2001; 2020). Temel noktalama işaretini kullanabilir (Örn. nokta işareti, soru işareti) (2020).
A1 Öncesi	Mevcut bir tanımlayıcı bulunmamaktadır (2020).

Tablo 6 incelendiğinde AOÖÇ (2020) Yazım Yeterliği Hâkimiyeti ölçeğinde yapılan değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmektedir:

- C2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcısı varlığını sürdürmektedir.
- C1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.

- B2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- B1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A2 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı tespit edilmemiştir. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A1 düzeyinde yeni bir tanımlayıcı bulunmaktadır. AOÖÇ (2001) tanımlayıcıları varlığını sürdürmektedir.
- A1 Öncesi dil düzeyi, ölçekte yenilik olarak tespit edilmekte fakat bu düzeye yönelik mevcut bir tanımlayıcının bulunmadığı görülmektedir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

AOÖÇ 2001 ve 2020 sürümleri dilbilgisel yeterlikler bağlamında ele alındığında AOÖÇ 2020 sürümünde (C2: 4; C1: 7; B2: 8; B1: 5; A2: 5; A1; 6 ve A1 Öncesi: 2) 37 yeni tanımlayıcı bulunduğu ve son sürümde verilen tanımlayıcıların cinsiyetten bağımsız ve kapsayıcı kiplikte olmasını sağlamak için biçimlendirmelerde çeşitli küçük değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Eklenen tanımlayıcıların %35'erinin temel dil kullanımı ve bağımsız dil kullanımı; %30'unun ise yetkin dil kullanımı düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultudan yola çıkarak eklenen tanımlayıcıların düzeyler arasında dengeli bir dağılım sergilediğini söyleyebiliriz.

Ayrıca AOÖÇ (2001) sürümünde dilbilgisel yeterlikler kapsamındaki ölçeklerde A1 Öncesi dil düzeyi bulunmazken; AOÖÇ (2020) sürümünde ise Sesbilgisel Hâkimiyet ölçeği hariç diğer ölçeklere A1 Öncesi dil düzeyinin eklendiği ve bu dil düzeyine ilişkin 2 adet tanımlayıcının bulunduğu tespit edilmiştir. Söz konusu iki tanımlayıcı da şekil ve görsellerin kelimelerle ilişkilendirilmesine yönelik tanımlayıcılar olması bakımından önem taşımaktadır.

AOÖÇ'de (2020) dilbilgisel yeterlikler bağlamında verilen ölçekler, tanımlayıcı düzeyinde yapılan güncellemeler bağlamında ele alındığında en fazla güncelleme yapılan ölçeğin *Sesbilgisel Hâkimiyet* ölçeği olduğu görülmektedir. AOÖÇ'de (2020), verilen sesbilgisel tanımlayıcılar; açık, kapsamlı ve ikinci/yabancı dil eğitiminin çeşitli sesbilgisel yönlerine ilişkin daha yeni düşünceleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Dolayısıyla AOÖÇ (2020) sürümüyle süreç içerisinde değişen ve çeşitlenen dil ihtiyaçlarına daha uygun tanımlayıcıların sunulduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak olan uygulamaların AOÖÇ ile uyumlu olması ve yabancı dil öğretiminde kullanılan dil öğretim setlerinin ve diğer materyallerin AOÖÇ ölçüt alınarak hazırlanılmasının (Tanrıkulu ve Şıhanlıoğlu, 2019) dil öğretimi süreci sonucunda ortaya çıkacak çıktının kalitesini arttıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak dilbilgisel yeterlikler kapsamında sunulan yeni dil düzeyi ve tanımlayıcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin; genel dil kullanımı, kelime dağarcığı, dilbilgisel doğruluk, kelime dağarcığı hâkimiyeti, sesbilgisel hâkimiyet ve yazım yeterliği hâkimiyeti alanlarında daha etkin bir dil kullanımı gerçekleştirmesine altyapı oluşturacağını söyleyebiliriz.

AOÖÇ'nin son sürümünün, yenilik ve eklemeler yoluyla genişletilerek ilk sürümünden daha kapsamlı bir hale getirilmesinden hareketle ilgili yenilik ve eklemeler üzerine yapılan çalışmaların sayısının arttırılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eksik kalan noktalar araştırılması, AOÖÇ ile ilgili yapılacak çalışmalara öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

Alderson, C. C. (2007). The CEFR and the need for more research. Modern Language Journal, 91(4), 629–663. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x

CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambride: Cambride University Press.

CEFRCV. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

de Vaus, D.A. (2001). *Research design in social research*. London: Sage Publications.

Hassan, B. A. (2001). New trends in teaching grammar in the secondary school: A Review Article. *ERIC,* 1-31. ED454727.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *A.Ü. Dil Dergisi*, 141, 67-84. DOI: 10.1501/Dilder_0000000099

Tanrıkulu, L. ve Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar metininde konuşma becerisinin incelenmesi. *IJLET*, 7(4), 212-224. DOI: 10.29228/ijlet.39833

TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çervesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. bs.).Almanya: Telc GmbH.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4 adresinden 12.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Wisniewski, K. (2014). *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Frankfurt: Peter Lang.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

21- Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça öğretimi ders kitapları örneği (B1-B2 Düzeyi)

Tawfik Abdo Taher AL-SHARABİ[1]

APA: Al-Sharabi, T. A. T. (2021). Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça öğretimi ders kitapları örneği (B1-B2 Düzeyi). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 352-364. DOI: 10.29000/rumelide.1011954.

Öz

Yabancı dil öğretiminde hedef yalnızca dilin temel becerilerini ya da dil bilgisini anlatıp kazandırmak değil, aynı zamanda o dilin kültürünün öğretimidir. Çünkü, yabancı dil öğretimi aynı anda yabancı bir kültürü de getirir. Aynı zamanda kültürel unsurların öğretiminin önemi ders kitaplarındaki kültür aktarımı bağlamında araştırılırken Arapçanın yabancı dil olarak öğretimindeki ders kitapları değerlendirerek konu biraz daha açıklığa kavuşturulmak istenmektedir. Bu çalışmada dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu düşüncesinden yola çıkarak yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kültür aktarım araçlarından olan ders kitaplarının bu süreçteki yeri ve önemi sorgulanmıştır. Arapça öğretimi bağlamında ders kitaplarında kültür aktarımı konusu, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılan Arapça öğretim seti B1 ve B2 orta düzeyi ders kitapları esas alınarak doküman incelemesi yöntemine göre araştırılmıştır. Yabancılara Arapça öğretiminde öğretim seti B1 ve B2 orta düzeyi ders kitapları kültür aktarımı açısından incelendiğinde, hedef kültür olan Arap kültürünün yanı sıra Arap kültürü dışında farklı kültürel unsurlarında yer aldığı görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan ünitelerde ve konularda hangi dilbilgisi ve hangi kültürün aktarımı verileceği önceden belirlenmiştir. Bu yüzden kullanımda olan yabancılara Arapça öğretimi ders kitaplarının kültür aktarımının, pratikteki ve gelenekteki Arap kültürü ile uyumlu olup olmadığının ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, kullanılmakta olan ders kitaplarını kültür aktarımı bağlamında araştırmaktır. Böylece bir dilin yabancılara öğretimi esnasında o dile ait kültürün de öğretilmesinin o dilin öğretimine yarar sağlayacağı ve yabancılara dil öğretimi amacıyla yazılmış kitapların o dile ait kültür unsurlarının tanıtıldığı metinlerle donatılmasının kültür aktarıcısı olan dilin daha iyi öğretilmesini ve anlaşılmasını sağlayacağı belirtilecektir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Arapça öğretimi, ders kitapları, kültür aktarımı, kültürel unsurlar

Course books example of Arabic teaching as a foreign language in the context of cultural transfer (B1-B2 Level)

Abstract

The goal in foreign language teaching is not only to explain and gain basic language skills or grammar, but also to teach the culture of that language. Because teaching a foreign language brings a foreign culture at the same time. At the same time, while the importance of teaching cultural elements is investigated in the context of cultural transfer in the textbooks, it is desired to clarify the subject a little more by evaluating the textbooks in the teaching of Arabic as a foreign language. In this study,

[1] Doktora, Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (Ankara, Türkiye), alsherabitawfik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8653-6364 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011954]

based on the idea that language teaching is also cultural teaching, the place and importance of textbooks, which are cultural transfer tools in teaching Arabic as a foreign language, in this process was questioned. In the context of teaching Arabic, the subject of cultural transfer in textbooks was investigated according to the document analysis method, based on the Arabic teaching set B1 and B2 intermediate level textbooks used in teaching Arabic as a foreign language. When the B1 and B2 intermediate level textbooks in teaching Arabic to foreigners are examined in terms of cultural transfer, it is seen that besides the target culture, Arab culture, it has different cultural elements other than Arab culture. It was determined in advance which grammar and which culture would be transferred in the units and subjects in the textbooks. Therefore, it is necessary to reveal whether the cultural transfer of the Arabic teaching textbooks to foreigners in use is compatible with the practice and tradition of Arabic culture. The aim of this study is to investigate the textbooks used in environments where Arabic is taught as a foreign language in the context of cultural transfer. Thus, it will be stated that while teaching a language to foreigners, teaching the culture of that language will also benefit the teaching of that language, and equipping the books written for the purpose of language teaching to foreigners with texts in which the cultural elements of that language are introduced will enable the language, which is a cultural transmitter, to be taught and understood better.

Keywords: Teaching Arabic as a foreign language, textbooks, cultural transfer, cultural elements

Giriş

Arap dili; hayal gücü, edebiyat, sarf, nahiv ve terkip özelliklerinin üstünlüğü bakımından en eski diller içinde bulunduğu için önemlidir. Zira, bu durum farklı ilim alanlarının terimlerinde de kendini gösterir. Ayrıca, Arap dili yaklaşık 280 milyon kişi tarafından konuşulduğu için dünyada en çok konuşulan diller arasında dördüncü sırada yer almaktadır. Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi yalnızca dil bilgisinin öğretimi ya da sözcük hazinesinin aktarımı demek değildir. O dilin topluma ait kültürel kodlarının da dil vasıtasıyla karşı tarafa aktarılmasıdır. Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde yalnızca Arapçanın dil sistemi, dil yapılarının öğretilmesi, genel dil kurallarının gösterilmesi değil her iki kültürel aktarımın yapılarak Arap kültürünün tanıtılması da amaçlanmaktadır. Bu, Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında dikkate alınması gereken en önemli ilke niteliğindedir. Bununla birlikte kültür aktarımında bir dengenin olması da gerekir. Yabancı öğrencilere yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bazı yöntemsel sorunlar çıkmaktadır. Bunlardan biri kültür aktarımı sorunudur. Bunun çözümü de yabancılara Arapça öğretirken dille birlikte o dilin kültürünün de aktarılmasıdır.

Yabancılara dil öğretimi esnasında kültürel öğeler işlenirken dikkatli olunmalıdır. Çünkü, dildeki unsurlar doğduğu kültürle çelişmemelidir. Günay'ın 2016'da yayınlanan çalışmasına göre "Yeni öğrenilen bir dilin, o dilin kültürüne uygun olarak konuşulması gereklidir. Dil ya da kültür, iletişimi de etkiler. Bu bir bakıma sınırlılıktır. Çünkü, o dil, ilgili kültür ve düşünce yapısında doğup gelişmiştir" (Günay;2016:19). Ancak, yabancı dil öğreten kitaplarda kültür farklı bir bölüm olarak öğrencilere sunulmalıdır. Mesela, İstanbul ders kitaplarında her ünitenin sonunda 'Kültürden kültüre' adlı bir başlık bulunmaktadır. Bu başlıklarda yabancılara başka toplumların kültürleri anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretilen kültür ögesi işlenen konuya uygun şekilde etkinliklere eşit oranda dağıtılmalıdır. Yani kültür ve dil arasında bağlantının var olduğu gösterilmelidir. Çünkü kültür toplumun yaşama tarzıdır. Ayrıca bireyler kendi kültürleri dışında başka bir kültürle karşılaşarak hem kendi kültürü dışında bir kültürün de olduğunu fark eder hem de yapacağı kültür karşılaştırmaları sayesinde kendi kültürünün farkına vararak kendi kültürüne farklı bakış açıları geliştirir (İşci, 2012: 33).

Kongar (2005: 38) kültürü, doğanın ya da tanrının yarattıklarına ek olarak insanoğlunun yarattıklarının tümü olarak nitelendirmiştir. Ona göre, her türlü araç gereç, makine, giyim-kuşam, inançlar, değerler, tutumlar bir kültürü oluşturan ögelerdir. Peck'e göre (1998) kültür, bireylerin kabul edilen ve düzenlenmiş davranışlarının tümüdür. Bu tanımdan hareketle kültürü bir grup insanı birbirine bağlayarak onları diğer insanlardan ayıran toplumsal değerler bütünü olarak değerlendirebiliriz. Hyde ve Kullman (2004: 59) da kültürü, toplumda edinilen inanç, sanat, ahlak, hukuk, geleneklerin bir bütün olarak oluşturduğu karmaşık bir yapı olarak görmüştür. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere insanlar arasındaki her çeşit etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün 'manevi' ve 'maddesel' yapıt ve ürünlerin kültür kavramına ait olduğu gözlemlenebilir (Soyşekerci, 2015: 12). Demek ki; kültür, belli bir topluluğun inançları, tutumları, gelenekleri, davranış şekilleri ve sosyal gelenekleri bütünüdür. Brooks'a (1986) göre yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulabilecek kültürel ögelerin bazıları şunlardır:

Selamlaşma, vedalaşma, arkadaşlar arası konuşmalar.

İnsanları tanıştırma.

Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar.

Sorulmaması gereken sorular.

Gelenekler, oyunlar, müzik, telefon konuşmaları.

Mektup yazma.

Birini davet etme, randevu verme, saatler.

Yemek yeme ve içme alışkanlıkları vb. (Brooks, 1986, 124-128).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, kullanılmakta olan ders kitaplarını kültür aktarımı bağlamında incelemektir. Böylece bir dilin yabancılara öğretimi esnasında o dile ait kültürün de öğretilmesinin o dilin öğretimine yarar sağlayacağı ve yabancılara dil öğretimi amacıyla yazılmış kitapların o dile ait kültür unsurlarının tanıtıldığı metinlerle donatılmasının kültür aktarıcısı olan dilin daha iyi öğretilmesini ve anlaşılmasını sağlayacağı belirtilecektir.

Araştırma problemi

Yabancı dil öğretiminde en önemli basamaklardan biri öğrenilen dilin kültürünü de öğretmektir. Ancak bazen bu durum göz ardı edilmektedir. Çalışmada belirlenen kitapların B1 ve B2 seviyeleri yabancı dil olarak Arapça ders kitaplarındaki kültürel unsurların günlük yaşam, sosyal yaşam, kişiler arası ilişkiler, gelenekler ve yabancı kültürler bakımından incelemesi yapılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, B1-B2 orta seviyesi ders kitapları ile sınırlıdır. Ayrıca kitaplar günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, gelenekler, sosyal yaşam ve yabancı kültürler doğrultusunda belirlenen kültür aktarımı oranları açısından incelenmiştir. Kültür oranlarının seçimi konusunda belirlenen seviyelere dikkat edilmiştir. Bu ders kitapları incelenip değerlendirilirken materyal olarak yabancılar için Arapça ders kitapları kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretimi ders kitapları ve kültür aktarımı

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde oluşturan temellerinin hem ders kitapları hem de kültür aktarımının önemli unsurlarından biridir. Ülker'in Bayram ve Risager'den yaptığı aktarıma göre yabancı dil öğretiminde "Kültür aktarımının büyük önemi vardır; fakat kültür çok kapsamlı bir olgu olduğu için ve yabancı dil öğrenenler yine de daha çok dilin dizgesel yapılarına odaklı olduklarından kültür başlığı altında öğrenciye verilebilecek olan şeyler öğrencinin dili anlamasına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. (Ülker, 2007: 16-17). Aynı zamanda Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının her şeyden önce öğrencilere uygun bir dil ile hedef dilin kültürü ve kültür ile ilgili ön planlardan etkinlikler anlatılması gerekmektedir. Ancak, Cortazzi ve Jin'e (1999) göre, yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları farklı görevler üstlenebilir: Bir öğretmen, bir rehber, bir kaynak, bir eğitmen, bir otorite olabilir. Aynı zamanda Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin denetlenmesi göz ardı edilmemesi gereken önemli bir konudur. Çünkü ders kitapları, bir öğretim programı bulunmayan Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi alanında program görevini üstlenmiştir. Yabancı dil öğretimindeki başlıca araçlardan biri olan ders kitaplarında salt dil bilgisi öğretimi dışında yaşam – deneyim alanları çerçevesinde kültürel kavramlar da aktarılmalı, sözü edilen amaçlara ulaşmak için karşılaştırmalı ve uygulamaya yönelik yöntemler benimsenmelidir. Kültür aktarımını kaynak kültüre, hedef kültüre ve uluslararası kültürlere dayandıran türde ders kitapları arasında ise en amaca yönelik olanları hedef kültüre ve uluslararası dayalı olanlardır çünkü bunlar aracılığıyla bir yandan öğrenilen dilin kültüründeki uygun yaşam kalıpları aktarılırken bir yandan da dünyadaki kültürel çeşitlilik yansıtılır (Özışık, 2004).

Burada önemli olan öğrencilerin dil öğrenimi hangi seviyede öğrenmek istemeleri ve hangi amaçlara yönelik kullanmak istemeleridir. Bu durum aynı zamanda öğrencilere verilecek olan eğitimi doğrudan etkilemektedir. Yabancı dil öğretiminde Arapça öğrenen birisi için dilin bütün düzeylerinde rastlanabilecek bir durumdur. Zira: bu bağlamda hem sözlü hem de yazılı anlatımda kullanılan dili mümkün olduğunca gerçek dile yaklaştırmaktadır. Yabancı öğrencilere Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir unsur olan kültürlerarası ve kültür aktarımı konusu ve dillere ait kültür aktarılacaktır. Özellikle temel düzeyde (A1)'den (C1)'e kadar Arapça öğrencilere ders kitaplarındaki kültür unsurları anlatmaktadır.

İnsanlar yeni bir dil öğrenirken o toplumun düşünce yapısını, kültürünü de öğrenmektedir. Demir ve Açık'ın 2011'de yayınlanan çalışmasına göre "Yabancı dil öğrenmek, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanmak yani sadece kuralların öğrenilmesi ve kelimelerin o dile çevrilmesi demek değildir" (Demir ve Açık,2011:55). Yani kültür toplumu diğerler toplumlardan ayırır ve toplumlar arasındaki ilişkiyi kuvvetlendir, toplumun tanıtılmasını sağlar. Aynı zamanda Demir ve Açık'ın 2011'de yayınlanan çalışmasına göre "Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünce ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir uğraştır" (Demir ve Açık,2011:55).

Yabancılara Arapça öğretiminde ölçme ve değerlendirme

Kılıçkaya'ya (2004) göre ders kitaplarındaki kültürel içeriği incelerken öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerin rolü dışında da dikkat edilmesi gereken konular vardır. Her ders kitabının kendine özgü bir programı bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Arapça sınıflarında anadil konuşucuları için hazırlanmış herhangi bir dil öğretme amacı taşımayan özgün metinleri kullanmak için yapılması gereken işlemler ve yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılan metinlerin özgün metinlerin içinden seçilmesinin

önemi işlenmiştir. Özgün metinler herhangi bir dil öğretme amacı taşımaksızın anadil konuşucuları için üretilmiş metinlerdir. Diğer taraftan uyarlanmış metinler ise öğrencilerin dil düzeylerine göre değiştirmeler sonucu ortaya çıkmış metinlerdir. Öğretimde özgün metin kullanılmasının gerektiğini savunanlara göre uyarlanmış metinler, dilin doğal kimliğini yok sayarak onu olmadığı bir biçime dönüştürürler. Bu haliyle uyarlanmış metinler öğrencilere yapay gelebilir. Bu da onları dil öğrenmekten uzaklaştırabilir.

Ergin'in 2000'de yayınlanan çalışmasının 25. Sayfasında "Yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan yöntemlerin, öğretilecek dilin özelliklerine ve öğrenenlerine göre uyarlanmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir" demektedir. Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde geleneksel ölçme araçlarıyla birlikte tamamlayıcı ölçme araçları da kullanılabilir. Ölçme sonuçlarına göre yapılacak değerlendirme çalışmalarında dil becerisinin tüm alanlarıyla ilgili öğrencilere geri dönütler verilmelidir. Aynı zamanda Engin'in çalışmasında da "Dili, zamanla gelişen, değişen, kendini güncelleyen ve "kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık" (Ergin, 2000) olarak ele alırsak dili öğrenmek ve öğretmek için kullanacağımız yol ve yöntemleri de o özelliklere göre ele almak faydalı olacaktır". Her beceri alanı içindeki testlerde sorular ve sınav malzemeleri basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. Dört temel dil becerisi için ayrı ayrı ölçme araçlarına başvurulabilir. Dinlemede öğrenciye bir metin okuyarak anladıklarını yazması istenebilir. Yazmada kısa bir kompozisyon yazdırılabilir. Sözlü anlatım ve karşılıklı konuşmada günlük yaşam durumları drama yaptırılabilir. Ölçme ve değerlendirmeden sonra ölçme araçlarının geçerliği ve güvenirliği sınanmalı, madde analizleri yapılmalıdır.

Yabancı dil sınıflarında kültür ögelerinin etkin biçimde aktarımında üzerinde durulması gereken bazı noktalar şunlardır (Dunnett, Dubin ve Lezberg, 1986: 157-160):

> A. Ders izlencesi hazırlanırken kültürel ögelerin aktarımına da tıpkı dil bilgisi ve sözcük öğretiminde olduğu gibi birincil derecede önem verilmelidir.
>
> B. Yabancı dil dersleri kültürel ögelerin aktarımını etkin kılacak zamanı sağlayacak şekilde düzenlenmeli ya da bu aktarım için ayrı dersler oluşturulmalıdır.
>
> C. Kültür konusu öğretmen yetiştirme programlarında özel olarak vurgulanmalıdır.
>
> D. Öğretmenler ders kitaplarını seçerken kültürel ögelerin başarılı bir şekilde verilip verilmediğini iyice incelemelidir.

Ancak, baktığımız zaman yabancılara Arapça öğretiminde kullanılacak ölçme araçlarında bulunması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Ölçmede amaç sadece ilgili özelliğin bulunuşluk derecesini saptamaktır.
- Kullanılan sözcükler öğrencinin sözcük dağarcığına uygun bir şekilde olmalıdır.
- Kullanılan sözcükler günlük yaşamda sıklıkla kullanılan sözcükler ve cümleler olmalıdır.
- Öğrencilere soru sorarken, kullanılacak sorular çok uzun olmamalıdır.
- Her beceri alanı içindeki testlerde sorular ve kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.

Arapça öğretim ders kitaplarında kültür varlığı

Kültür, dil öğrenmenin değerlendirmesinde ortak ölçütleri ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda kültür, dil ders kitaplarının değerlendirilmesinde ortak çalışmaların ve standartların tanımını geliştirilen yeni standartların öğretilmesini sağlar. Arapça öğretiminde kullanılan kitapların, insanlara ana dilde konuşulmayan kelimelerin

yazılmasının öğretilmesin de temellerinden biridir. Dolayısıyla, kültürün dilin bir tamamlayıcısı olduğunu ve kültürün dil öğreniminin nihai hedeflerinden biri olduğunu anlamaktayız. Arapça, Arap kültürlerini tüm boyutlarıyla ayırmanın mümkün olduğuna inanmamaktadır. Arapça kitaplarında anlatılan kültürlerin üç tane türü vardır. Kültür türlerinden İslam kültürü, yerel kültür ve Arap kültürüdür. Arap kültürü; Arap uygarlığına ait olan çağdaş halk grubunun sanatsal ve bilimsel gerçekleri ile faaliyetlerinin toplamı anlamına gelmektedir. İslam kültürü; inançlar, kavramlar, ilkeler, davranış değerleri ve kalıpları anlamına gelmektedir. Arapça ders kitaplarında en çok bulunan İslam kültürüdür. Küresel ya da yerel kültür; küresel düzeyde gerçekler ve olaylar anlamına gelir ve modern kültür ve iletişim alanlarındaki en son gelişmeler küresel kültür konusudur. Bu kültür fazla Arapça ders kitaplarında fazla bulunmamaktadır. Arapça ders kitaplarına baktığımız zaman yabancılara bütün kültürün türleri aktırılmamaktadır.

Yabancılar için Arapça dil öğretim kitaplarındaki alt standartların analizi "Eğitim kültürü"

- Öğretmenin kültürel konuları öğretmek için kitaplarda net bir plan yazması gerekmektedir.
- Kültürel temalar farklı seviyelere göre bölünmektedir.
- Kitap okuyucusunun yeteneklerini geliştirmek için kültürel modeller bulunması gerekmektedir.
- Yazar, Arap İslam kültürü kavramlarını kontrol eder. Çünkü, İslam kültürü bütün Arapça öğretimi kitaplarında bulunabilmektedir.
- Yazar, Arap kültürü ile ilgili kavramları belirtmek için doğru kaynaklara başvurmaktadır.
- Yazarın zamanın son gelişmelerini takip etmesi gerekmektedir.
- Kitapların, küresel kültürel ve İslami konuların konumları, kelimeleri ve yapıları içerisindeki tanıtımını yapması gerekmektedir.

Yabancılar için Arapça öğretim kitaplarındaki alt standartların analizi "Kültürel içerik"

- Kitaplarında Arap, İslam, yerel ve küresel kültürleri içermektedir.
- Arap kültürü ile İslam kültürü arasındaki fark kitaplarda gösterilmektedir.
- Kitaplarda, Arap ve İslam kültürel kavramları metinlerde bütünleşecek şekilde sunulmaktadır.
- Arapça ders kitapları Arap-İslam kültürünün gerçek modellerini içerir; Nitekim kitaplar ünlü insanlar, ülkeler, haritalar ve Kur'an sayfaları gibidir.
- Kitapların öğrencilerin kültürü ve düzeylerine uygun olması gerekmektedir.
- Kitaplar farklı düzeylerde farklı kültürler sunumunu dikkate alır.
- Kitaplar, dil ve kültür arasındaki bağlantıyı ele alır.

Yabancı öğrencilere Arapça dil öğretimi kitaplarında Kültürel İçeriğin Bölümü'nde analiz edilen ve onu öğreten kriterlerin 14 tane olduğunu keşfetmekteyiz.

Bulgular ve yorumlar

Baktığımız zaman Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının en iyi kaynağı olan ders kitapları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine göre; başlangıç olarak A1 ve A2'yi, orta düzey olarak B1 ve B2'yi, orta düzey olarak C1 ve C2'yi ileri seviye olarak gruplandırmıştır. Yabancı dil öğretiminde en temel materyalleri, okuma-anlama metinleri ve bu metinleri destekler ve tamamlar nitelikteki ders kitapları oluşturur. Okuma-anlama metinleri ve yabancı dil öğretim sürecini destekleyici ders kitapları, okuma-

anlama becerilerinin ve diğer dil becerilerinin (Okuma-anlama, konuşma, dinleme ve yazma) de kazandırılması için önemlidir.

Bu çalışmada ele alınan Arapça öğretim seti ders kitaplarının B1 ve B2 orta seviyesi ünite içeriği ele alınmıştır. Üniteler işlendiği konu başlıklarına göre sınıflandırılmış. Aynı zamanda bu çalışmanın sınırlılık kısmında selamlaşma ve davranışlar, aile yapıları ve kuşaklar arası ilişkiler, misafir etme, ikram ve hediyeler bakımından Arapça ders kitapları orta B1-B2 seviyesi kitaplarının nitel açıdan tespitini amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikli bir çalışmadır. Aynı zamanda önemli olan o kültürün taşıyıcısı olan dili öğretirken kültür unsurlarını da vermektir.

Arapça öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünitelerine bakıldığında B1 ve B2 seviyelerinde genellikle o kültüre ait yeme, içme, çalışma saatleri, yaşam koşullarına fazla yer verilmemiştir. Aynı zamanda kültürel ögelerin aktarımında ders kitapları birinci derecede önemli olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Ders kitaplarının yanında konuşma etkinliklerinde, resimlerde de yer verilmesi gerekir.

Zira; öğrenilen dil Arapçaysa Arap kültüründe misafir ağırlama, ikram etmeyle ilgili bilgi verildikten sonra Arap ailelerinin misafir ağırlama şekilleriyle ilgili resimlerle desteklenmelidir. Arapça ders kitapları Arapçanın yabancı dil olarak öğretimde birçok hem özel kurumun hem de devlet kurumun kullandığı bir kaynaktır. Arapça ders kitaplarını sürekli olarak yenileyen değişime ayak uyduran ve geleneksel dil öğretim yöntemleriyle iletişimsel yöntemi birleştirerek kitapları hazırlamıştır.

Özellikle son yıllarda dil öğretiminde kültürün tanıtılmasına daha çok ağırlık verildiği için Kültürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım (Intercultural Communıcatıon Approach) daha çok tercih edilmektedir. Kitap orta düzey 16 üniteden oluşmaktadır.

Arapça ders kitapların B1-B2 (Orta Düzey) Üniteleri

1. Sağlık Hizmeti
2. Yeniden yaratma
3. Evlilik
4. Şehirde yaşamak
5. Eğitim- Öğretim
6. Meslekler
7. Arapça
8. Ödüller
9. Dünya küçük bir köy
10. Temizlik
11. İslam
12. Gençler
13. İslam dünyası
14. Güvenlik
15. Kirlilik
16. Enerji

Yabancılar için Arapça öğretimi ders kitabı orta seviyeleri B1-B2 setleri şu ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca kitaplar kişiler arası ilişkiler doğrultusunda belirlenen üç alt öğeye (selamlaşma ve davranışlar, aile ilişkileri ve kuşaklar arası ilişkiler, misafir etme ikram ve hediyeler) göre incelenmiştir.

Kitaplarda yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri belirlenen kültürel özellikler bakımından taranmıştır. Tespit edilen kültürel öğelerin bir bütün olarak değerlendirilmesi için tablolar halinde sunum yapılmıştır.

Bu ders kitapların yabancılara dört temel becerileri kullanarak anlatılması gerekmektedir. Kaynak tarayarak ve ders kitapları B1 ve B2 incelemesi yapılarak uygulamaların değerlendirilmesi gerekli kılınmıştır. Bu kapsamda incelenen yabancı dil olarak Arapça ders kitaplarında önemli noktalar tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Arapça ders kitaplarındaki kültürel unsurları 5 ana başlık etrafında incelemiştir:

1. Günlük yaşam
2. Sosyal yaşam
3. Kişiler arası ilişkiler
4. Gelenekler
5. Yabancı Kültürler

Araştırmada kültürel ögeler analiz edilirken tasnifleme yoluna gidilmiştir. Bu tasniflendirme sonucunda B1-B2 seviyesindeki kültürel aktarımlar değerlendirilerek her biri ayrı tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1: Kültürel aktarım tablosu

Alt Öğe	1.Günlük yaşam	2.Sosyal yaşam	3. Kişiler arası ilişkiler	4.Gelenekler
A	Yiyecek-İçecek	Yasaklar	Selamlaşma ifade ve davranışları	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler
B	Yemek zamanları, Sofra adabı	Güzel hareketler ve alkış	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Özel günler ve gelenekler
C	Boş zaman etkinlikleri, Hobileri	Diğerleri	Kişiler	Doğum, Evlilik gelenekleri
D	Resmî tatilleri-Çalışma zamanları	-	Dinî gruplar arası ilişkiler	Toplumsal uygulamalar, Batıl inançlar
E	Yeme ve içme alışkanlıkları	-	İkram ve hediyeler	Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar
F	Spor	-	Diğerleri	Diğerleri
H	Müzik	-	-	-

Tablo 2: B1-B2 kitapları ünite başlıkları ve kazanımı

Ünite	Konu Başlıkları	Ünite Kazanımı
1	Sağlık hizmeti	Genel olarak öğrencilere sağlık hizmetleri anlatılmıştır.

2	Yeniden yaratma	Öğrencilere hobiler ilgili bilgi verilmiş ve icat etmek için ne yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir.
3	Evlilik	Arapların geleneksel görüşlerine yer verilerek ve Arapların geçmişten günümüze devam eden değerlerle alakalı hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.
4	Şehirde yaşamak	Yaşam ve yaşamın akıp geçmesi üzerine değerlendirmeler ele alınmıştır.
5	Eğitim-Öğretim	Eğitim ve Arap ülkelerinde eğitimin nasıl gerçekleştiğine dair bir ön fikir vermek amaçlanmıştır.
6	Meslekler	Bireyin meslek hayatında ilerleyişi ve Arap ülkelerde yaşam konuları ele alınmıştır.
7	Arapça	Yabancı öğrencilere Arapça hakkında bilgi verilmiştir.
8	Ödüller	Öğrencilere yarışmalara katılmak ve ödülleri kazanmak için bilgi vermek amaçlanmıştır.
9	Dünya küçük bir köy	Bazen Fiziksel, ruhsal ve zihinsel engellilerin dünya genelindeki problemlerine dikkat edilmesini amaçlamıştır.
10	Temizlik	Öğrencilerle temizlik kuralları ile ilgili sohbet edilir. Mesela, yemek öncesi ve sonrası neler yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir.
11	İslam	Öğrencilere temel dini bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi betimleyici yaklaşımla öğretilmeye çalışılmıştır.
12	Gençler	Hayat olaylarına karşı insanların vermiş olduğu mücadele hakkında bilgi verilmiştir.
13	İslam Dünyası	İslam Dünyası nasıl ve kimler kurulduğu açıklanmış. İslam ilgili bazı bilgiler öğrencilere anlatılmaya çalışılmıştır.
14	Güvenlik	Öğrencilere güvenli ortamda yaşamaya yönelik durumlar sunulmuştur.
15	Kirlilik	Öğrencilere medeniyet ve çevre temizliğine dair bilgiler verilmiştir.
16	Enerji	Öğrencilere enerji yönetiminde karmaşık problemlere hem sözlü hem de yazılı çözümler anlatılmıştır.

Arapça ders kitabındaki ünitelerin belirlenen kültür ögeleri bakımından uyumuna da bakılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, orta seviye (B1-B2) kitaplarında kültürel ögelerden az yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bu Arapça ders kitabının 16 ünitesiyle bağdaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat incelenen kitaplarda belirlenen kültürel ögeler, ünitelerde yoğun bir şekilde aktarılmamıştır. Sadece birkaç ünitede işlenmiştir.

Araştırmada yapılan incelemeler sonucunda bulunan kültürel sonuçlar tablo halinde tasniflenmiştir. Bu tablodan alınan sonuçlara göre aşağıda verilen örneklemler şu şekildedir:

Tablo 3: Cümle içerisinde kültürel unsur örnekleri (B1-B2)

Alt öğeler	**KÜLTÜR ÖĞELERİN AKTARILIŞ ŞEKLİ** (Cümle İçerisinde)	Kitaptaki yere (Sayfa)
Günlük yaşam	**Aleykümselam** Ali kardeşim	15
Kişilerarası ilişkiler	Öğrencilerimiz isterlerse buralarda **kahvaltı yapıp akşam yemeğini** yiyebilirler.	18
Sosyal yaşam	**Mehmet'le Hüseyin** selamlaştılar.	19
Kişilerarası ilişkiler	Merhaba Fatıma **hoş geldiniz.**	21

Kişilerarası ilişkiler	Sevgili Ali ve Fatıma, bu karşılama ve yemek için çok **teşekkür ederim.**	24
Kişilerarası ilişkiler	Size bir hediye verirlerse, paketi açın ve "**çok beğendim**" deyin	28
Kişilerarası ilişkiler	Karşısındaki kişi ile aynı fikirde olup olmadığını kibarca ifade eder.	30
Gelenekler	Araplar sizi seve seve evine davet edecektir, pek çok Arap evinde içeriye girerken ayakkabı çıkarmak gerekir.	32
Kişilerarası ilişkiler	Karşısındaki kişiye fikirlerini sorar. Daha fazla tanıdık olmayan kişilere	34
Kişilerarası ilişkiler	İnsanların kişisel ve diğer davranışlarındaki değişim ve gelişimden bahseder.	35
Gelenekler	Bayramlarda gelen misafirlere çikolata ve tatlı ikram edilir.	38
Gelenekler	Arap ülkelerinde düğünler genelde perşembe günü başlar ve 3-4 gün sürer.	40
Sosyal yaşam	Genel olarak bekara kiralık ev vermemektedir.	44
Sosyal Yaşam	Çoğunlukla Araplar emekli olmamaktadır. Çünkü, genel olarak şirket sahipleridirler.	47
Gelenekler	Sohbet sırasında evin sahibi misafirlere, su, içecek ve tatlı ikram eder.	52
Kişilerarası ilişkiler	Biz komşularımızla her sabah selamlaşıyoruz.	58
Kişilerarası ilişkiler	Anne, baba, kızlar, damatlar, oğullar, gelinler ve torunlar aynı çatı altında yaşmaktadır.	64
Kişilerarası ilişkiler	Karşısındaki kişi ile aynı fikirde olup olmadığını kibarca ifade eder.	67
Gelenekler	Bayramlarda akrabalar özel yemekler yapıyorlar ve o gün bütün aile beraber o yemekleri yiyor.	72

Baktığımızda orta seviye Arapça kitapları (B1-B2) yabancı bir kişinin gözünden belirlenen kültür ögelerine dair ifadelere yer vermemiştir. Yani Arapça kitaplarında çok fazla yabancılara kültür aktarılmamıştır. Aynı zamanda kitapların kültür aktarımı açısından değerlendirilmesine geldiğimizde, Arapça ders kitapları B1-B2 kitaplarının Yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrenicilerin Arap kültürüne ait bulgulara rastlayamayacağı kitaplardır. Bununla birlikte kitapların her ünite sonunda "Kültürden Kültüre" başlıklı bir bölümün bulunmamaktadır. Yani bu bölümlerde yabancı dil olarak Arapça öğrenen kişilerin hem öğrendikleri dilin kültürüne ait özellikleri hem de kendi kültürlerine ait özellikleri tespit etmeleri dili öğrenme açısından önemlidir. En çok kültürel öge aktarımının olduğu kitaplardaki metin, alıştırma veya uygulamalarda özel günlere ve bu günlerdeki geleneksel etkinliklere yer verilmiştir.

Çalışmada belirlenen kitapların B1 ve B2 orta seviyelerinin kültürel unsurları 5 ana başlıkta incelenmiştir. Bu 5 ana başlıktan biri olan kişilerarası ilişkilerin kitaplarda diğer unsurlardan daha fazla yer kapladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra tabloda sunulan verilerin Arapçayı öğrenen yabancı öğrencilere faydalı olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4: Kültür aktarım oranları (B1-B2)

Yabancılara Arapça Öğretiminde Ders kitapları (B1-B2)
Kültür Aktarımı Oranları

	Orta Seviye Ders Kitapları (B1-B2)	
	F	%
Günlük Yaşam	25	11.9
Kişiler Arası İlişkiler	67	30.0
Gelenekler	59	26.6
Sosyal Yaşam	19	8.1
Yabancı Kültürler	52	23.4
Toplam	222	100

Tablo 4'e göre günlük yaşama ait kültürel unsurların oranı orta seviye B1 ve B2 ders kitaplarında %11,9; kişiler arası ilişkilere ait kültürel unsurların oranı orta seviye B1 ve B2 ders kitabında %30.0; gelenekler alana ait kültürel unsurların oranı orta seviye B1 ve B2 ders kitaplarında %826,6; sosyal yaşam alanına ait kültürel unsurların oranı orta seviye B1 ve B2 ders kitaplarında %8,1; yabancı kültürel unsurlara bakıldığında ise, orta seviye B1 ve B2 ders kitaplarında %23,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle orta seviye B1 ve B2 ders kitabında yerel kültürel unsurların (Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler; Sosyal yaşam) aktarım oranları birbirinden farklı olsa da genellikle dengeli olarak verildiği görülmektedir. Yerel kültürel unsurlardan sosyal yaşam alanına ait kültürel unsura kitaplarda rastlanmamıştır. Bu kitaplar içinde kültürel aktarım açısından bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca, yabancı kültürel unsurların kitaplarda yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Çalışmada Yabancılara Arapça ders kitaplarında aktarılan kültür ve kültürel ögeler incelenerek ayrıntıları sunulmuştur. Aynı zamanda Arapça ders kitabındaki ünitelerin belirlenen kültür ögeleri bakımından uyumuna da bakılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, orta seviye (B1-B2) kitaplarında kültürel ögelerden az yararlanıldığı tespit etmiştir. Aynı zamanda kitaplarda kaynak kültür ve kültürün karşılaştırılması şeklinde olan kültür aktarımına yer verildiği saptanmıştır. Bu nedenle Arapça ders kitabının 16 ünitesiyle bağdaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat incelenen kitaplarda belirlenen kültürel ögeler bakımından ünite sıralamasında az olduğunu göstermektedir. Fakat Arapça ders kitabında yapılan tespitlerde misafir ağırlamanın ayrı bir kültür ögesi taşımadığı ve eve gelen misafirin ev üyelerinden farklı olarak ayrı bir öneme sahip olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak kitaplarda kültürel ögeler bakımından farklılık olduğu gibi birkaç ünite dışındaki üniteler bakımından da farklılık olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda yabancılara Arapça öğretimi B1-B2 seviyesi ders kitapları, kültür aktarımı açısından incelendiğinde, Arap kültürünün öğrencilere farklı yönleriyle anlatıldığı ve Arapça öğretmeyi hedeflediği öğrencilere kültür aktarmada başarı sağlayabilecek şekilde olduğu görülmüştür. Bu durum kültür aktarımı açısından uygun olsa da öğrencilerin kültürlerarası iletişim kazanması ve farklı kültürler oluşturmasını tam olarak sağlayamamaktadır. Aynı zamanda Arapça bilmeyenlere Arapça öğretme

programlarında kültür varlığının önemi, ancak belki de aşağıdakileri de içeren sebeplerden ötürü hak ettiği dikkati almadığını görmekteyiz:

- Kültür öğretmek için zamanı olmadığını iddia etmesi.
- Kültürün anlaşılmasının doğal olarak edinileceği algısı.
- Kültür öğrenmenin dil ediniminden bağımsız olarak görülmesi.
- Kültürün yabancılara öğretiminin dil ile bağımlı olmaması.

Tespit edilen bulgular bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

1. B1-B2 seviyede diğer dilleri konuşanlara Arapça öğretimi kitabının içeriği için bir standartlar listesi oluşturmalıdır.

2. B1-B2 Arapça kitabın içeriğindeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemelidir.

3. Öğrenciye ve bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde dinleme içeriği sağlamalıdır.

4. Yabancılara Arapça öğretimi kitaplarının içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gereklidir.

5. Yabancı dil öğretiminde yoğun bir şekilde kültüre de yer vermek gereklidir.

6. Yabancı dil öğreten kitaplarda kültür farklı bir bölüm olarak öğrencilere sunulmalıdır.

7. Öğreten kitaplarda öğretilen kültür öğesi işlenen konuya uygun şekilde yabancılara öğretilmelidir.

8. Yabancılara Arapça öğretimi ile ilgili ortak bir öğretim programı hazır olması gerekmektedir.

Kaynakça

Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J.M. Valdes (ed.), Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 123-128.

Cortazzi, M., Lixian, J. (1999), ‚Cultural Mirrors', Culture in Second Language Teachingand Learning, Ed. by. Eli Hinkel, Cambridge, Cambridge UniversityPress, pp. 196-219.

Demir, A., Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. Tübar–XXX, s.52-72

DUNNETT, S. C.; DUBIN F.; LEZBERG A. (1986). "English Language Teaching from an Intercultural Perspective", İçinde: Culture Bound (Ed. Joyce Merrill Valdes), Cambridge University Press, pp. 148-160.

Ergin, M. (2000). Türk Dil Bilgisi. (3. Baskı). İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Günay, V. Doğan (2016), Kültür bilime Giriş Dil, Kültür ve Ötesi... Papatya Yayıncılık: İstanbul.

Haley, M. Hall, A., Theresa Y.: (2004), Content-Based Second Language.

İşci, Cenan (2012), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan "Yeni Hitit" Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. The Internet TESL Journal, 10(12), 38-48.

Kongar, Emre (1999), Kültür Üzerine, 6.bs. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Peck, D. (1998). Teaching culture: Beyond language. Yale: New Haven Teachers Institute.

Soyşekerci, G. (2015). İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerinin İncelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ülker, N. (2007). Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

22- Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği[1][2][3]

Hilal YAZICI[4]

Gökçen GÖÇEN[5]

APA: Yazıcı, H.; Göçen, G. (2021). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 365-395. DOI: 10.29000/rumelide.1011959.

Öz

Yabancı dil öğretimi sürecinde dilin kullanım boyutunu oluşturan kültürel unsurların büyük bir önemi vardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında araştırmaların genellikle ders kitapları üzerine yapıldığı görülmektedir. Ders kitapları, ilk başvurulan ve en kolay ulaşılabilen kaynaklar olması bakımından hedef dil ve kültür öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeplerden ders kitaplarının kültürel açıdan incelenmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu çalışmada da inceleme alanı olarak ders kitaplarının seçilmesinde öğrenicilerin dil öğrenme sürecinde öncelikle ve genellikle ders kitaplarını kullanması etkili olmuştur. İlgili alanda yapılan çalışmalar araştırıldığında ilk basımları 2018-2020 yılları arasında yayımlanan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından incelenmediği fark edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları aracılığıyla aktarılan kültürel unsurların belirlenmesinin ve bu yolla ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmüştür. Buradan yola çıkarak çalışmada *"Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar nelerdir?"* araştırma sorusundan hareketle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki kültürel unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada, kültürel unsurlara ait veriler doküman analiziyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda kültürel unsurların en çok yiyecek, değerler, Türk edebiyatı, meslekler, turistik ve tarihî yerler boyutlarında kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kültürel unsurlar, ders kitapları, hedef kültür aktarımı

Examination of cultural elements in Turkish textbooks for foreigners: Van Yüzüncü Yıl University sample of Turkish teaching set for foreigners

Abstract

---

1 Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 2021-05/07 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Bu çalışma Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL danışmanlığında Hilal YAZICI'nın aynı başlıkla 2021 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

3 Bu çalışma 10-11 Eylül 2021 tarihlerinde düzenlenen "7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

4 YL Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Öğretimi Programı (İstanbul, Türkiye), hilal_yzc@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1643-4623 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011959]

5 Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye). ggocen@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 7552 8406

Cultural elements that make up the dimension of language use have a great importance in the foreign language teaching process. When we look at the studies on the examination of cultural elements in the teaching of Turkish as a foreign language, it is seen that the researches are generally made on textbooks. Textbooks have an important position in target language and culture teaching as they are the first reference and the most easily accessible source. For these reasons, it was seen as a need to examine the textbooks from a cultural perspective. In this study, the choice of textbooks as a field of study was influenced by the fact that learners primarily and generally use textbooks in the language learning process. When the studies in the related field were investigated, it was noticed that the first editions of Van Yüzüncü Yıl University Turkish for Foreigners textbooks were not examined in terms of cultural elements. In teaching Turkish as a foreign language, it is thought that it is a necessity to determine the cultural elements transferred through the textbooks and to compare the textbooks in terms of cultural elements in this way. Based on the research question: "What are the cultural elements in Turkish textbooks for foreigners?" it was aimed to examine the cultural elements in the reading texts in Van Yüzüncü Yıl University Turkish for Foreigners textbooks. In the study, which was carried out in accordance with the case study, one of the qualitative research designs, the data on cultural elements were collected by document analysis. In the books examined within the scope of the research, it has been determined that the cultural elements are mostly used in the dimensions of food, values, Turkish literature, professions, touristic and historical places.

Keywords: Foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language, cultural elements, textbooks, target culture transfer

1. Giriş

Dil ve kültür öğretimi birbirini desteklemektedir. Kültürden yoksun öğretilen bir dil, kurallardan ve sözcüklerden ibaret kalmaktadır. Kaplan'ın (2010, s. 151) belirttiği gibi dil, kültürün temeli olduğuna göre bir ulusun dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kültür kavramına girmektedir. Bu bakımdan kültürün kapsamı oldukça geniştir. Dil, kültürün aynası olduğundan dil ile kültür birbirinden bağımsız düşünülememektedir (Abacıoğlu, 2002, s. 5). Ertuğrul'a (2015, s. 1) göre hedef dili doğru ve yerinde kullanabilmek için hedef kültürün de öğretimi gerekmektedir.

Türk gelenekleri, alışkanlıkları, yaşantı biçimi, değer yargıları, sosyal hayatı ve inançları gibi kültürel unsurların ders kitapları içindeki metinlerle sezdirilerek verilmesi, Türkçeyi hedef dil olarak öğrenen öğrenicilerin iletişimsel becerilerini arttırmaya ve doğru, kalıcı, zemini olan öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Ders kitaplarında bulunan kültürel unsurların düzeylere göre hangi metinlerle, alıştırmalarla aktarılacağı bilindiğinde öğrenicilerin öğrenmeleri de daha doğru ve hatasız gerçekleşecektir. Karakoç Öztürk'e (2020, s. 291) göre ders kitaplarında kültürel unsurları verirken kullanılan bakış açısı, öğrenicinin hedef dili ve ona ait kültürün özünü öğrenmesini olumlu yahut olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenicilerin Türk kültürünü daha iyi, doğru, güncel ve ön yargısız bir şekilde öğrenebilmelerinde ders kitapları ihtiyaç duyulan bir misyonu üstlenmiş bulunmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları birçok açıdan mihenk taşı görevindedir. Ders kitapları öğretim sürecinde en çok kullanılan araçlardır (Erdal, Dağdeviren, Gökhan, Şen ve Şenay, 2018, s. 22). Ders kitaplarındaki kültürel unsurlar Türkçenin doğru ve tam öğretilmesine, Türkiye'nin tanıtımına katkı sağlanmasına ve dolaylı da olsa Türkiye'nin turizm elçiliği görevini üstlenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar öğrenicilerin deyim, atasözü, özlü sözler, yan ve mecaz anlam gibi yoğun ifadeleri iyi anlayıp doğru söyleyebilmelerine katkıda

bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk kaynak olarak görülen ders kitaplarında bulunan kültürel unsurların derinlemesine incelenip varsa eksiklerinin giderilerek yapılan çalışmalara katkı sağlanması gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarını kültürel yönden incelemenin alana sağlayacağı en önemli katkılarından biri de kültür aktarımı konusunda ölçüt geliştirilmesine yardımcı olmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılmış ders kitaplarında kültürel unsurlara yönelik ortak bir ölçütün geliştirilmesi ve kullanılması dil öğretimine ve kültür aktarımına destek olacaktır. Mutlu ve Set'e (2020, s. 94) göre ders kitaplarındaki kültürel unsurlar belirli kıstaslara göre öğrenicilere iletilmelidir. Bu kıstasları ortaya koymak, ders kitaplarındaki kültürel unsurların aktarımında ortak bir ölçüt kullanmak, ders kitaplarında verilen kültürel unsurlar arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak, güncel kültürel unsurlara öncelik vermek ve hangi unsurdan hangi düzeyde ne kadar yararlanılması gerektiğini belirleyebilmek adına Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarının kültürel unsurlar açısından incelenmesi önemlidir.

Okur ve Keskin'e (2013, s. 1638) göre kültürel unsurların bir öğretim setinde yer alan ders kitaplarına eşit dağılması da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı konusunda dikkat edilmesi gerekenler arasındadır. Ders kitaplarındaki kültürel unsurların farklı dil seviyelerinde farklı yoğunluklarda verilmesi ya da bulundukları dil seviyesine uygun olmaması öğrenicilerin dili anlamlandırarak ilerlemesine ve sıralı olarak konuları birbiriyle ilişkili bir şekilde öğrenmesine engel teşkil edebilir. Bunlarla birlikte Bayraktar'ın (2015, s. 8) belirttiği gibi farklı ders kitapları aracılığıyla öğrenicilere aktarılan farklı kültürel unsurlar güncelliğini korumalıdır.

Bu bağlamda ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesine kültür aktarımına yönelik bir ölçüt oluşturulması, düzeyler arası kültürel unsurların doğru dağılımının belirlenmesi, araştırmacılara ve eğitimcilere materyal geliştirme anlamında fikir verilmesi, farklı ders kitaplarından eğitim alan öğrenicilerin birbirinden bağımsız öğrenmelerinin önüne geçilmesi, güncel kültüre öncelik verilmesi gibi konular açısından ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de ders kitaplarında kullanılan kültürel unsurların belirlenmesi farklı çalışmalarda hangi kültürel unsurların ne kadar kullanıldığının karşılaştırılması, elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi, ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacıların gerekli çalışmaları gerçekleştirmesi ve geliştirmesi bakımından önemlidir.

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür" ile ilgili çalışmalara bakıldığında da çalışmalarda daha çok ders kitaplarının kültürel açıdan incelendiği görülmektedir (Akkoyunlu, 2019; Bayraktar, 2015; Çetinkaya, 2018; Ertuğrul, 2015; İşci 2012; Keskin, 2010; Kılıç, 2019; Koparan, 2019; Özgat Tatan, 2018; Sayid Açıkgöz, 2018; Sever, 2019; Tosun, 2016; Ummak, 2018; Ülker, 2007; Vargelen, 2013). İnceleme alanı olarak ders kitaplarının seçilmesinde, öğrenicilerin dil öğrenme sürecinde ilk olarak ders kitaplarıyla karşılaşmalarının etkisi büyüktür.

Yapılan çalışmalarda *"Yeni Hitit", "Gazi Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim", "Kolay Gelsin", "İstanbul", "Türkçeye Yolculuk", "Altay Türkçe Öğreniyorum"* gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarındaki Türk kültürüne ait unsurların incelendiği görülmüştür. Araştırmalarda incelenen ders kitapları arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada *"Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar nelerdir?"* araştırma sorusundan hareketle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setinde yer alan temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-

C2) düzey ders kitaplarında bulunan Türk kültürüne ait unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. İncelenen ders kitaplarındaki kişilerarası iletişim unsurları nelerdir?
2. İncelenen ders kitaplarındaki ekonomik hayat unsurları nelerdir?
3. İncelenen ders kitaplarındaki milli spor unsurları nelerdir?
4. İncelenen ders kitaplarındaki yiyecek kültürü unsurları nelerdir?
5. İncelenen ders kitaplarındaki içecek kültürü unsurları nelerdir?
6. İncelenen ders kitaplarındaki müzik, müzik aletleri ve halk oyunları unsurları nelerdir?
7. İncelenen ders kitaplarındaki önemli şahsiyetler kimlerdir?
8. İncelenen ders kitaplarındaki atasözleri nelerdir?
9. İncelenen ders kitaplarındaki dini unsurlar nelerdir?
10. İncelenen ders kitaplarındaki kutlama ve festivallere yönelik unsurlar nelerdir?
11. İncelenen ders kitaplarındaki Türk adetleri nelerdir?
12. İncelenen ders kitaplarındaki değerler nelerdir?
13. İncelenen ders kitaplarındaki Türk edebiyatına ilişkin unsurlar nelerdir?
14. İncelenen ders kitaplarındaki görsel sanatlar nelerdir?
15. İncelenen ders kitaplarındaki meslekler nelerdir?
16. İncelenen ders kitaplarındaki turistlik ve tarihi yerler nereleridir?

Yapılan çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımıyla ilgili alanda yapılan diğer çalışmalar için veri oluşturmaya ve yabancılar için Türkçe ders kitaplarıyla hangi kültürel unsurların aktarılması gerektiği konusuna ilişkin ortak bir ölçüt geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, incelenen dokümanlar, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın güvenirliğine dair açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1. Araştırmanın modeli

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe temel (A1, A2), orta (B1, B2) ve ileri (C1-C2) düzey ders kitaplarında bulunan okuma metinlerindeki kültürel unsurların araştırıldığı bu çalışma, nitel durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. İncelenen ders kitaplarındaki bilgilerin düzenli, sistematik bir şekilde toplanması ve kültürel unsurların varlığının tespit edilebilmesi için durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması bir olayın ya da durumun ayrıntıya inerek boylamsal olarak incelendiği, düzenli biçimde verilerin toplandığı ve toplanan bu verilere ortamın gerçekliğinde bakıldığı bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Bu yöntemin en temel özelliği incelenen durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77). Bütünlük gerektiren yoğun incelemelerde, durum çalışmasının güçlü bir rehber olabileceği, karmaşıklıkların anlaşılmasına ve keşfedilmesine yardımcı olabileceği söylenebilir (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017, s. 371).

2.2. İncelenen dokümanlar

Çalışmada, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe temel (A1, A2), orta (B1, B2), ileri (C1-C2) düzey ders kitapları incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarına dair bilgiler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 1. Çalışma kapsamında incelenen dokümanlar

Dil Düzeyi	Yayınevi	Basım Yılı	*f*
Temel Düzey A1	Hiperyayın	1. Baskı, 2018	1
Temel Düzey A2	Hiperyayın	1. Baskı, 2019	1
Orta Düzey B1	Hiperyayın	1. Baskı, 2019	1
Orta Düzey B2	Hiperyayın	1. Baskı, 2019	1
İleri Düzey (C1-C2)	Hiperyayın	1. Baskı, 2020	1
Toplam			5

Çalışma kapsamında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setinde yer alan toplam 5 ders kitabı doküman olarak incelenmiştir.

2.3. Verilerin toplanması

Yapılan araştırmada ders kitaplarındaki kültürel unsurlara yönelik veriler, ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinden elde edilmiştir. Seçilen ders kitaplarında yer alan ve araştırma kapsamında incelenen okuma metinlerinin sayısı şu şekildedir: A1 ders kitabında 19; A2 ders kitabında 20; B1 ders kitabında 22; B2 ders kitabında 32; C1-C2 ders kitabında ise 46.

Yapılan çalışma kapsamında seçilen ders kitaplarındaki kültürel unsurlara yönelik veriler doküman analiziyle toplanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187), basılı ve elektronik olması şartıyla bütün belgeleri tetkik etmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020, s. 173).

2.4. Verilerin analizi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setinde yer alan ders kitaplarındaki kültürel unsurlara ilişkin verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi kapsamında öncelikle kültürel unsurların hangi boyutlarda tespit edileceği araştırılmıştır. Alanyazın taraması sonucundan hareketle seçilen kültürel boyutlara göre ders kitaplarındaki kültürel unsurlar incelenmiştir. Ders kitaplarında bulunan kültürel unsurlar tespit edilmiş ve unsurlar ilgili kültürel boyutlara ilişkin tablolara yerleştirilmiştir.

Kültürel boyutların seçilmesi amacıyla yapılan alanyazın taramasında konuyla ilgili farklı çalışmaların yapıldığı ve çalışmalarda farklı kültürel boyutların temel alındığı görülmüştür. Ders kitaplarındaki kültürel unsurları inceleyen çalışmalar şu şekilde özetlenebilir: Okur ve Keskin'in (2013) yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada kullandıkları boyutlar; günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, değerler ve eğitim, edebiyat-sanat ve müzik, gelenekler ve folklor, sosyal yaşam, coğrafya ile mekân şeklindedir. Ertuğrul'un (2015) yüksek lisans tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan kitaplardaki kültürel unsurları incelemek için seçtiği boyutlar ise şunlardır: Kişiler arası iletişim; ekonomik hayat; millî spor; yiyecek kültürü; içecek

kültürü; müzik, müzik aletleri ve halk oyunları; önemli şahsiyetler; atasözleri; dinî unsurlar; kutlama ve festivaller; Türk âdetleri; değerler; Türk edebiyatı; görsel sanatlar; meslekler; turistik ve tarihî yerler. Tosun'un (2016) yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurları incelediği yüksek lisans tezinde kullandığı boyutlar; dil, sinema, edebiyat, tarih, değerler, müzik, plastik sanatlar, el sanatları ve mimaridir. Sever'in (2019) yüksek lisans tezinde yabancılar için Türkçe ders kitaplarını kültür aktarımı bakımından incelemek için seçtiği boyutlar ise günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve davranışlar, beden dili, sosyal gelenekler, âdet olmuş davranışlardır.

Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesine yönelik yapılan farklı çalışmalarda kullanılan kültürel boyutlara bakıldığında kişiler arası iletişim, değerler, edebiyat gibi ortak ya da coğrafya ile mekân, turistik ve tarihî yerler, mimari gibi birbirine yakın olan boyutlara rastlanmaktadır. Birçok çalışmada ifade edilen boyutlar, Okur ve Keskin'in (2013) kullandığı boyutlarla benzerlik göstermektedir ancak Ertuğrul'un (2015) çalışmasındaki boyutlar dil seviyeleriyle de ilişkilendirilerek daha fazla alt boyuta ayrılmıştır. Yapılan bu çalışmada inceleme kolaylığı sağlaması açısından ve birçok çalışmadan (Brooks, 1986; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Kara, 2011; Kolaç, 2009; Okur ve Keskin, 2013; Ökten ve Kavanoz, 2014; Özdemir, 2013; Pehlivan, 2007; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Ülker, 2007'den aktaran Ertuğrul, 2015) yararlanılarak seçilmiş olan Ertuğrul'un (2015) çalışmasındaki kültürel boyutlar kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın güvenirliği

Çalışma kapsamında öncelikle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki kültürel unsurlar tespit edilmiş ve unsurlar ilgili kültürel boyutlara yerleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında benzer bir işlem Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından da gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen kültürel unsurlar, alan uzmanı tarafından da ilgili kültürel boyutlara yerleştirilmiştir. Kültürel unsurların ilgili kültürel boyutlara dağılımının sağlanmasının ardından araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki uyum incelenmiştir. Bu süreçte Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) ortaya koyduğu "Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülünden faydalanılmıştır. Çalışmanın güvenirliği bütün kültürel unsurlar için genel olarak ve temel, orta, ileri olmak üzere dil düzeylerine göre hesaplanmıştır.

Bu bağlamda yapılan çalışmanın genel olarak güvenirliği incelendiğinde ders kitaplarında toplam 1083 kültürel unsurun tespit edildiği ve görüş ayrılığına dair unsur sayısının ise 30 olduğu görülmüştür. Bu veriler formülle (Miles ve Huberman, 1994) ifade edildiğinde sonuç şu şekilde çıkmaktadır: 1053/1053+30=0,97.

Çalışmanın güvenirliği dil düzeylerine göre değerlendirildiğinde ise şu verilerle karşılaşılmıştır: Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki kültürel unsurların güvenirliği incelendiğinde ders kitaplarında 219 kültürel unsur tespit edilmiştir. Görüş ayrılığına dair unsur sayısı ise 6'dır. Veriler formüle (Miles ve Huberman, 1994) yerleştirildiğinde sonuç şu olmaktadır: 213/213+6=0,97. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki kültürel unsurların güvenirliği incelendiğinde ders kitaplarında 414 kültürel unsur tespit edilmiştir. Görüş ayrılığına dair unsur sayısı ise 4'tür. Veriler formüle (Miles ve Huberman, 1994) yazıldığında sonuç şu şekildedir: 410/410+4=0,99. İleri düzey (C1-C2) ders kitabındaki kültürel unsurların güvenirliği incelendiğinde ise ders kitaplarında 450 kültürel unsur tespit edilmiştir. Görüş

ayrılığına dair unsur sayısı ise 22'dir. Veriler bir formülle (Miles ve Huberman, 1994) şu şekilde ifade edilebilir: 428/248+22=0,95.

Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenirliğini sağlayabilmek için araştırmacı ve uzman arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Saban, 2008, s. 467). Bu bağlamda yabancılar için Türkçe ders kitaplarında var olan kültürel unsurların tespitine yönelik yapılan bu çalışmadan elde edilen verilerin güvenirliği sağladığı görülmektedir.

3. Bulgular ve yorum

Yapılan çalışma kapsamında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setinde yer alan kitaplarda kişiler arası iletişim, ekonomik hayat, millî spor, yiyecek kültürü, içecek kültürü, müzik, müzik aletleri ve halk oyunları, önemli şahsiyetler, atasözleri, dinî unsurlar, kutlama ve festivaller, Türk âdetleri, değerler, Türk edebiyatı, görsel sanatlar, meslekler, turistik ve tarihî yerlere ilişkin unsurlar kültürel boyutlarına göre incelenmiş ve elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Ders kitaplarındaki kişiler arası iletişim unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan iletişim boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında iletişim boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 2. Kişiler arası iletişim boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Merhaba, memnun oldum, teşekkür ederim, günaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, görüşürüz, hoşça kal, hoş geldiniz, hoş bulduk, lütfen, afiyet olsun, ellerine sağlık, buyurun, iyi günler, iyi uçuşlar, tamam, rica ederim, kendinize iyi bakın, görüşmek üzere, affedersiniz, tabi, elbette	23
Orta Düzey (B1-B2)		0
İleri Düzey (C1-C2)	Teşekkür etmek, hoş geldin, selamünaleyküm, aleykümselam, teşekkürler, selam	6
Toplam		29

Tablo 2'ye bakıldığında kişilerarası iletişime ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 23; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 0; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 6 ve toplamda ise 29 unsura rastlanmaktadır. Kişiler arası iletişim boyutunda en fazla temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında unsur bulunmaktadır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kişiler arası iletişimle ilgili ifadeye rastlanmamaktadır.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında bulunan kişiler arası iletişim boyutunda günlük hayatta kişiler arası iletişimde kullanılan *"merhaba, memnun oldum, teşekkür ederim, günaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, görüşürüz, hoşça kal, hoş geldiniz, hoş bulduk, lütfen, afiyet olsun, ellerine sağlık, buyurun, iyi günler, iyi uçuşlar, tamam, rica ederim, kendinize iyi bakın, görüşmek üzere, affedersiniz, tabi, elbette"* kelime ve kelime gruplarına rastlanmaktadır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında ise temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında kullanılan *"teşekkür etmek, hoş geldin"* ifadeleri tekrar kullanılmıştır. İleri

düzey (C1-C2) ders kitabında yeni olarak *"selamünaleyküm, aleykümselam, selam"* ifadeleri kullanılmıştır.

3.2. Ders kitaplarındaki ekonomik hayat unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan ekonomik hayat boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında ekonomik hayat boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 3. Ekonomik hayat boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Ne kadar, ücret, finans, ekonomi, ticari, tasarruf, pahalı, masraflı, işsizlik, sanal para, bitcoin, yoksul, zengin	13
Orta Düzey (B1-B2)	Ticari maksat, ticari kazanç, para, alışveriş, müşteri, ekonomik sıkıntı, para biriktirmek	7
İleri Düzey (C1-C2)	Maden yatakları, ticaret, verimli topraklar, parayı kullanan ilk medeniyet, tarım ve hayvancılık, Kral Yolu, dokuma tezgâhı, ihtiyaç fazlasını satmak, geçimini sağlamak, pazar, bakkal, dükkân, terazi, dirhem, ödünç para, borç, alacaklı, kese, akçe, peşin para, fakir fukara, para kazanmak, açgözlü, cimri, müşteri, yoksul, maliyet kısmak, finansal kaynak, maliyet, okka, ekmek parası, ücretli, hasılat, para ödemek, hesap kapatmak, para ihtiyacı, ödeme, pahalı, aylık	39
Toplam		59

Tablo 3 incelendiğinde ekonomik hayat unsurlarından temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 14; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 7; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 39 ve toplamda 60 unsurla karşılaşılmaktadır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında kullanılan ifadelerin sayısı, temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre artış göstermiştir.

Genel olarak ders kitaplarının her düzeyinde ekonomik hayatla ilgili farklı kavramlar kullanılmıştır. Orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında *"müşteri";* temel düzey (A1-A2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında ise *"yoksul, pahalı"* kelimeleri ortak olarak kullanılmıştır.

3.3. Ders kitaplarındaki millî spor unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan millî spor boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında millî spor boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 4. Millî spor boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Bisiklet sürmek, yürüyüş	2
Orta Düzey (B1-B2)	Boks, kick-boks, fitness, voleybol, basketbol, squash, masa tenisi, tenis, pilates, yürüyüş, koşmak, bisiklet sürmek, futbol, yüzme, su sporu, sırtüstü yüzme, kurbağalama yüzme, serbest yüzme, kelebek yüzme, karışık yüzme, karate	21
İleri Düzey (C1-C2)	Cirit oynamak, egzersiz yapmak, tırmanış	3

Toplam		26

Tablo 4'e göre millî spor boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 2; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 21; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 3 ve toplamda 26 unsur kullanılmıştır. Ders kitaplarında en fazla unsurun orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kullanıldığı görülmektedir.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"bisiklet sürmek ve yürüyüş"* sporları orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da kullanılmıştır. Düzeyler arasında ortak kullanılan başka millî spor unsuruna rastlanmamaktadır.

3.4. Ders kitaplarındaki yiyecek kültürü unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan yiyecek kültürü boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında yiyecek kültürü boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 5. Yiyecek kültürü boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Kahvaltı, peynir, zeytin, reçel, yumurta, bal, kantin, akşam yemeği, piknik, boyoz, fıstık, inci kefali, Van'ın mutfağı, öğlen yemeği, kebap, döner, iskender, Türk yemekleri, çiğköfte, kızartma, konserve ürünler, paketlenmiş gıdalar, yoğurt, enginar, kabak, brokoli, lahana, ıspanak, sebze, yeşil sebzeler, beslenme, sağlıklı beslenme, abur cubur, obezite, dengesiz beslenme, atıştırmalıklar	36
Orta Düzey (B1-B2)	Greyfurt, elma, karpuz, sarımsak, domates, beyaz lahana, turunçgil, Türk mutfağı, armut, balık, tuz, market, beslenme alışkanlıkları, fast food, restoran, iştah, fırın, bitki, hamur, mısır, mantar, peynir, soğan, zeytin, biber, dondurma, meyve, tereyağı, pirinç, yöresel lezzetler	30
İleri Düzey (C1-C2)	Beslenme alışkanlığı, damak zevki, tarımsal üretim, mutfak kültürü, tahıl, sebze, zeytinyağlı, hamur işi, etle sulu olarak hazırlanan yemekler, pekmez, yoğurt, bulgur, Türk mutfağı, Gaziantep mutfağı, kebap, et yemekleri, yoğurtlu yemekler, zeytinyağlı yemekler, tatlı, pilav, sebze yemekleri, köfte, börek, salata ve piyaz, dolma, Kanarya Kebap, Mevlana Kebap, Ali Nazik Kebap, Kâğıt Kebabı, Tandır Kebabı, Beyti, tahıl ve hamur/unla hazırlanan çorbalar, kuru baklagillerle hazırlanan çorbalar, et ve sakatat çorbaları, tavuk ve diğer kümes hayvanı etleriyle hazırlanan çorbalar, yoğurt ve sütle hazırlanan çorbalar, sebze çorbaları, Lebeniye Çorbası, Soğan Çorbası, Yalancı Paça Çorbası, Nohut Çorbası, Bıt Bıt Çorbası, Kırmızı Mercimek Çorbası, Şehriye Çorbası, tutmaç Çorbası, Sebzeli Buğday Çorbası, Ezogelin Çorbası, Sütlü Sebze Çorbası, Domates Çorbası, Tarhana Çorbası, Yayla Çorbası, Aş Otu Çorbası, Hanım Ağa Çorbası, Çeşm-i Nigar Çorbası, Kavata Çorbası, Süleymaniye Çorbası, Meyir Çorbası, Kuş Çorbası, damak tadı, sağlıklı beslenme, dengeli beslenme, vejeteryan mutfağı, ikram etmek, aç yatmak, karnını doyurmak, ekmek, şeker, susam, arpa, buğday, açlıktan kıvranma, kabak, ceviz, çömlek, et, vitamin ve mineral bakımından zengin yiyecekler, üzüm, fast food, rafineri gıdalar, katkı maddeli yiyecekler, unlu gıdalar, tuz, katı yağlar, hormonlu gıdalar, bal, propolis, polen, arı sütü, sebze, meyve, lokma, zahire, balık, restoran, yahni, fesleğen, zencefil, tarçın, badem, ziyafet çekmek, bir deri bir kemik kalmak	101
Toplam		167

Tablo 5'te görüldüğü gibi yiyecek kültürü boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 36; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 30; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 101 ve toplamda 167 unsur

kullanılmıştır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında geçen yemek kültürüne ait unsurların sayısı temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre artış göstermektedir.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"peynir, zeytin, lahana",* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da geçmektedir. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında kullanılan *"kebap"* ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da *"Mevlana Kebap, Ali Nazik Kebap, Kâğıt Kebabı, Tandır Kebabı, Beyti"* kebap çeşitleriyle beraber kullanılmıştır. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında kullanılan *"yoğurt, kabak"* yiyecekleri ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da kullanılmıştır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kullanılan *"balık, tuz, soğan"* besinleri ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da geçerek tekrarlanmıştır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında çorba ve kebap çeşitlerine yer verilmiştir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında yemek çeşitleriyle beraber besin çeşitleri de sayıca artarak verilmiştir.

3.5. Ders kitaplarındaki içecek kültürü unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan içecek kültürü boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında içecek kültürü boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 6. İçecek Kültürü Boyutuna Göre Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Çay, kahve, ayran, su	4
Orta Düzey (B1-B2)	Su	1
İleri Düzey (C1-C2)	Su, alkol, salep, çay	4
Toplam		9

Tablo 6 incelediğinde içecek kültürü boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 4; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 1; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 4 ve toplamda 9 unsur kullanıldığı görülmüştür. İçecek kültürüne ilişkin en fazla unsura ileri düzey (C1-C2) ders kitabında rastlanmaktadır.

İçecek kültürü boyutu incelendiğinde *"su"* her düzey ders kitabında kullanılmıştır. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında *"çay, kahve, ayran, su";* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında yalnızca *"su";* ileri düzey (C1-C2) ders kitabında ise *"su, alkol, salep, çay"* içecek ifadeleri kullanılmıştır.

3.6. Ders kitaplarındaki müzik, müzik aletleri ve halk oyunları unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan müzik, müzik aletleri ve halk oyunları boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında müzik, müzik aletleri ve halk oyunları boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 7. Müzik, müzik aletleri ve halk oyunları boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Piyano, gitar, ney, şarkı söylemek, dans etmek, bale yapmak, saz heyeti, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği, türkü	10
Orta Düzey (B1-B2)	Piyano, halk müziği, klasik müzik, pop, caz, bale, dans, Blues, Kelt Müziği, R&B, rap, rock, hard, senfonik, pop, progresif, alternatif, punk, heavy metal, melodika, trompet, klavye, şef, orkestra, resital, gramofon, davul, orkestra, şarkı söylemek, "aç kapıyı bezirgân başı" şarkısı, halay, zeybek, horon, ezgi, zurna, ritim, kemençe, türkü, folklor	39
İleri Düzey (C1-C2)	Flüt, simbal, tef, türkü, çengi, akustik, saray ve tapınak müziği, halk müziği, enstürümantal, şarkı, bestelenen eser, müzik terapi, şarkı söylemek, müzik aleti çalmak, müzik dinlemek, ezgi, ritim, melodi, harmoni, kaval, köçek, borazan	22
Toplam		71

Tablo 7 incelendiğinde müzik, müzik aletleri ve halk oyunları boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 10; orta düzey (B1-B2) ders kitabında 39; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 22 ve toplamda 71 unsurla karşılaşılmaktadır. Müzik, müzik aletleri ve halk oyunlarına ilişkin en fazla unsura orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında rastlanmaktadır.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında kullanılan *"piyano"* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da kullanılmıştır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında geçen *"şarkı söylemek, ezgi, ritim"* ifadeleri ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da geçmektedir. *"Türkü"*, temel, orta ve ileri olmak üzere üç düzeyde de kullanılmıştır. Müzik aletleri, müzikle ilgili kavram ve ifadeler ile dansla ilgili deyişlere rastlanmaktadır. Müzik türlerinden temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında yerel ifadelerden *"Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği, türkü"*ye rastlanmış; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında ise evrensel ifadelerden *"Blues, Kelt Müziği, R&B, rap, rock, hard, pop, progresif, alternatif, punk, heavy metal"*e rastlanmıştır.

3.7. Ders kitaplarındaki önemli şahsiyetler unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan önemli şahsiyetler boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında önemli şahsiyetler boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 8. Önemli şahsiyetler boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Aziz Sancar, Mustafa Kemal Atatürk, Safiye Ayla, Yunus Emre, Taptuk Emre, Fatih Sultan Mehmet	6
Orta Düzey (B1-B2)	Aliye Berger, Fazıl Say, Mithat Fenmen, Kamuran Gökdemir, Muhsin Ertuğrul, Cahide Sonku, Evliya Çelebi, Hazarfen Ahmet Çelebi, Sultan Murad Han, Reşat Nuri Güntekin, Necip Fazıl Kısakürek, Peyami Safa, Yahya Kemal Beyatlı, Ahmet Hamdi Akseki, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Attila İlhan, Orhan Pamuk, Selahaddin Eyyubi, Osman Bey	19
İleri Düzey (C1-C2)	İbn-i Sina, Rıfat Ilgaz, Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Leyla Erbil, İlhan Berk	6
Toplam		31

Tablo 8'e bakıldığında önemli şahsiyetler boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 6; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 19; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 6 ve toplamda 31 unsur kullanılmıştır. Önemli şahsiyetlere ilişkin en fazla unsura orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında rastlanmıştır.

Ders kitaplarında adı geçen önemli şahsiyetlere bakıldığında temel düzey (A1-A2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarına göre orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında daha fazla isme rastlanmaktadır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında adı geçen *"Orhan Pamuk"*un ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da adı geçmektedir.

3.8. Ders kitaplarındaki atasözleri unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan atasözleri boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında atasözleri boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 9. Atasözleri boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)		0
Orta Düzey (B1-B2)	Vakitsiz öten horozun başı kesilir	1
İleri Düzey (C1-C2)	Ne ekersen onu biçersin, Taşıma suyla değirmen dönmez, Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar	3
Toplam		4

Tablo 9'a göre atasözleri boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 0; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 1; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 3 ve toplamda 4 unsur bulunmaktadır.

Ders kitapları hedef kültürde kullanılan atasözleri bakımından incelendiğinde temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında hiçbir atasözüne rastlanmamıştır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında sadece "Vakitsiz öten horozun başı kesilir." atasözü kullanılmıştır. "Ne ekersen onu biçersin.", "Taşıma suyla değirmen dönmez.", "Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar." atasözleri ise ileri düzey (C1-C2) ders kitabında kullanılmıştır.

3.9. Ders kitaplarındaki dinî unsurlara yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan dinî unsurlar boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında dinî unsurlar boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 10. Dinî unsurlar boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	İnanç turizmi, Hristiyan, Tanrı, kilise, mabet, Müslüman, cami, manastır, din, tasavvuf, farklı dinler, varlık, yokluk, aşk(ilahi aşk kastedilmiştir), Allah, keşiş	16

Orta Düzey (B1-B2)	Müslümanlaşma, inanç, Besmele, dua etme, kutsallaştırmak, Kur'an-ı Kerim, tefsir, hadis, kelam, Tanrı, dindar, tapınak, manastır, cami, kilise, İslami Dönem, türbe	17
İleri Düzey (C1-C2)	Mabet, dua etmek, âlim, Allah'a yalvarmak, Ya Rabbim, kurban vermek, Allah tarafından taş kesilmek, taş kesilmek, ermiş, dünya tarlası, ahiret, cennet, günah, sevap, dinsel, Tanrısal güç, İslam dünyası, sarık, âmin, abdest almak, Allah aşkı, inşallah, sabah ezanı, namaz kılmak, dua yapmak, yatsı namazı, seccade, Allah affeder, başörtü, namazında niyazında, kıble, beş vakit namaz, Tanrı'ya şükretmek, ayet, minare, şehit olmak, cami	37
Toplam		70

Tablo 10'a göre dinî unsurlar boyutuna bakıldığında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 16; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 17; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 37 ve toplamda 70 unsura rastlanmaktadır. Kitapta geçen dinî unsurların sayısı temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında ileri düzey (C1-C2) kitabına doğru artış göstermektedir.

Temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"kilise, manastır";* temel düzey (A1-A2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında *"mabet, Allah"*; orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) kitaplarında *"dua etmek"*; üç düzey ders kitabında da *"Tanrı, cami"* kavramları ortak kullanılmıştır.

3.10. Ders kitaplarındaki kutlama ve festivaller unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan kutlama ve festivaller boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında kutlama ve festivaller boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 11. Kutlama ve festivaller boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Parti, bayram kutlamak, özel geceler, etkinlik, balo	5
Orta Düzey (B1-B2)	Trafik Haftası, Uluslararası Hemşireler Günü, doğum günü, yılbaşı, Ahududu Festivali, etkinlik, parti	7
İleri Düzey (C1-C2)	Cümbüş, tavla partisi, bayram tatili	3
Toplam		15

Tablo 11 incelendiğinde kutlama ve festivaller boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 5; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 7; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 3 ve toplamda 15 unsur bulunmaktadır. Kutlama ve festivallere ilişkin en fazla unsura orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında rastlanmıştır.

Temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"parti"* ifadesi ortak kullanılmıştır.

3.11. Ders kitaplarındaki Türk âdetleri unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan Türk âdetleri boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında Türk âdetleri boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 12. Türk âdetleri boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Misafirperverlik, misafir olmak	2
Orta Düzey (B1-B2)	Düğün, kına yakma, kına gecesi, kına mendilleri, damat tıraşı, güvey giydirme	6
İleri Düzey (C1-C2)	Düğün, gelin alayı, düğün alayının önünün kesilmesi, misafir	4
Toplam		12

Tablo 12'ye göre Türk âdetleri boyutunda temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 2; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 6; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 4 ve toplamda 12 unsur bulunmaktadır. Kitapta geçen Türk âdetleri incelendiğinde en çok orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında Türk âdetlerine ilişkin unsurların kullanıldığı görülmektedir.

Temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"misafir"*; orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitabında ise *"düğün"* unsurlarının ortak kullanıldığı görülmektedir.

3.12. Ders kitaplarındaki değerler unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan değerler boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında değerler boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 13. Değerler boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Aile, anne, baba, kardeş, kız kardeş, erkek kardeş, hoşgörü, Van kedisi, Osmanlı Dönemi, İstanbul'un Fethi, Kurtuluş Mücadelesi, torun	12
Orta Düzey (B1-B2)	Anne, baba, amca, oğul, körebe oyunu, birdirbir oyunu, istop oyunu, bezirgânbaşı oyunu, poşu, yazma, işlik, şal, kuşak, cepken, gömlek, şalvar, yemeni, çarık, fes, üç etek, mendil, aile, dede, gelin, yenge, Oğuz Boyları, Akkoyunlu Devleti, gelenek, töre, Enderun, Osmanlı Devleti, Cumhuriyet, siyah(matem anlamında), kardeş, Lale Devri, "Birdir bir, ikidir iki, olur tilki... Üçtür üç, yapması güç... Dörttür dört, kuş gibi öt... Beştir beş, aldım bir eş... Altıdır altı, yaptım kahvaltı... Yedim yedi, elim sırtına değdi... Sekizim seksek... Dokuzum durak"	37
İleri Düzey (C1-C2)	Selçuklu ve Osmanlı Sarayı, Hititler, Kadeş Savaşı, Kadeş Antlaşması, Frigler, Lidyalılar, Urartular, el emeği göz nuru, yöresel kıyafetler, sandıklar, nakış, oya, fes, tülbent, işli ceket, kuşak, şalvar, mest, yazma, iç gömleği, cepken, meşin, yemeni, kız, söz verme, hükümdar, vezir, oğul, karı-koca, eş-dost, arkadaş, heybe, komşu, gelenek, töre, sürme, ahbap, nasip, gece tırnak kesilmez, yazın dere suyu kışın göze suyu içmem, tahtaya vurmak, kapılara at nalı asmak, kırık ayna, kara kedi, çantayı yere koymak para kaybetmeye sebep olur batıl inancı, nazar değmesi, aile, sedir, sülale, kardeş, Asurlar, Sümerler, hatun, hanım-bey, yavrum, ana, semaver, güğüm, kahve(kahvehane anlamında), pastra, al bayrak, sırma, vatan, aile yadigârı, padişah, evlat, baba, ağabey, oğlan, çırak, "Eline geçti bir keçi, ne yapacaksın ikiyi, üçü; kessene keçiyi, eline geçti bir at, ye de yanında yat", göle yoğurt çalmak, bayram havası, bülbülü altın kafese koymuşlar ah vatanım demiş, ortalık düğün bayram, darısı başına, ekmeğini	83

	şekerle ye, büyüklerin sözünü dinle, ağaç altında yatma, pirince giderken evdeki bulgurdan olmak, hayırdır inşallah, "vatan al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?", "hırsızın hiç mi suçu yok?"	
Toplam		132

Tablo 13'e göre değerler boyutu incelendiğinde temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 12; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 37; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 83 ve toplamda 132 unsurla karşılaşılmaktadır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kullanılan değerlerle ilgili ifadelerin sayısında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarına göre artış görülmektedir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında adı geçen değerlere ilişkin unsurların sayısında temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre bir artış olduğu anlaşılmaktadır.

Temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"anne"*; orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında *"yazma, kuşak, cepken, şalvar, yemeni, fes, gelenek, töre"* ve üç dil düzeyine ait olan ders kitaplarında da *"aile, baba, kardeş"* ifadeleri ortak kullanılmıştır.

3.13. Ders kitaplarındaki Türk edebiyatı unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan Türk edebiyatı boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında Türk edebiyatı boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 14. Türk edebiyatı boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Şiir, hikâye, biyografi, gezi, mektup, e-posta, Osmanlı Türkçesi, kitabe, masal, Keloğlan, şair, Akdamar Adası Efsanesi	12
Orta Düzey (B1-B2)	Şiir, öykü, roman, film senaryoları, tiyatro metinleri, kahramanlık destanları, mektup, gazete, dergi, telgraf, dilekçe, tekerleme, didaktik şiir, epik şiir, satirik şiir, pastoral şiir, lirik şiir, fabl, hitabet, komedi(yazılan), trajedi(yazılan), deneme, roman, romantizm, eser, eleştiri, modernizm, realizm, psikolojik tahliller, hümanizm, mitoloji, Dede Korkut Hikâyeleri, nazım, nesir, deyiş, atasözleri, sözlü kültür, önsöz, cilt, Seyahatname, sade dil, sürükleyici dil, Harabelerin Çiçeği, Eski Ahbap, Çalıkuşu, Dudaktan Kalbe, Acımak, Yaprak Dökümü, gezi yazısı, Nihal dergisi, Yeni Mecmua dergisi, Örümcek Ağı, Kaldırımlar, imgesel anlatım, senaryo, Cevdet Bey ve Oğulları, Sessiz Ev, çeviri, Beyaz Kale, Yeni Hayat, Kar, postmodern, Kara Kitap, Benim Adım Kırmızı, sürrealist akım, anı, röportaj	67
İleri Düzey (C1-C2)	Efsane, sözlü halk kültürü, Gelin Kayaları Efsanesi, Kıztaşı Efsanesi, Ejderha Efsanesi, Taş Olan Çoban Efsanesi, Şahitlik Kayası Efsanesi, Şahmeran Efsanesi, Abdurrahman Gazi Efsanesi, "bir varmış bir yokmuş", "evvel zaman içinde kalbur saman içinde", mecaz, fıkra, masal, "develer tellal, pireler berber iken, ben anamın anasının beşiğini tıngır mıngır sallar iken, kalbur elek, kambur felek üstüne söz ederken, ulu mu ulu, yüce mi yüce bir dağ varmış", az gitmişler uz gitmişler, onlar ermiş muradına darısı dertlilerin başına, komedi, mizah, sözlü ve yazılı edebi ürünler, tiyatro, karakter komedisi, töre komedisi, entrika komedisi, konuşma ve yazı sanatı, hikâye, roman, nükte, öykü, köşe yazıları, anı, mektup, popüler mizah, siyasi mizah, kara mizah, okuma-yazma, mitolojik tanrı ve tanrıça, edebi eser, yapıt, şiir, çizgi roman, edebiyat uyarlamaları, distopik roman, eleştiri, gel zaman git zaman, Keloğlan ve Altın Bülbül Masalı, Kafdağı	47
Toplam		126

Tablo 14'e bakıldığında Türk edebiyatı boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 12; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 67; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 47 ve toplamda 126 unsur bulunmaktadır. Türk edebiyatına ilişkin en fazla unsura orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında rastlanmaktadır.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında verilen *"şiir, öykü, gezi, mektup"* türlerinin adı orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da geçmektedir. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki *"masal, efsane";* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki *"roman, komedi, tiyatro, öykü, mitoloji"* edebî türleri ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da geçmektedir. Ders kitabının bütün düzeylerinde geçen edebî türler ise *"şiir, hikâye, mektup"*tur.

3.14. Ders kitaplarındaki görsel sanatlar unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan görsel sanatlar boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında görsel sanatlar boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 15. Görsel sanatlar boyutuna göre ders kitaplarinda yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Sinema, resim, heykelcilik, mimari, mozaik, sarnıç, İznik Çinileri, çeşme, antik yapı, mühendislik, Geleneksel Mardin Evleri	11
Orta Düzey (B1-B2)	Seramik, heykel, resim, ebru, çini, mimarlık, hüsn-i hatt, cami, kervansaray, hamam, minare, estetik algısı, mimari, heykel, gravür, grafik, plastik sanatlar, kabartma, tezhip, minyatür, ritmik sanatlar, tiyatro, sinema, dans, bale, opera, pandomim, gölge oyunu, müzikal oyun, afiş, karikatür, fotoğraf, Karagöz ile Hacivat, film, Türk sineması, Ayastefanos'taki Rus Abidesi'nin Yıkılışı filmi, İstanbul Sokakları filmi, Halıcı Kız filmi, anıt, amfi tiyatro, rölyef, antik kent, piramit, sergi, tablo, portre, belgesel, açık hava müzesi, peyzaj, gotik mimari, barok mimari, neoklasik mimari, müze, saray, kale, şato, kule, Geleneksel Osmanlı Evleri	58
İleri Düzey (C1-C2)	Anıtsal eserler, saraylar, sosyal yapılar, kaya kabartmaları, orthostatlar (bina cephelerinde alt sırada yer alan kabartmalı taşlar), seramik, geometrik desen, hayvan motifi, maden işçiliği, tapınak mimarisi, kuyumculuk sanatı, duvar resimleri, Kaya Anıtları, dokuma, karikatür, sinema, film, kurgu-fantastik-macera filmi, bilim-kurgu filmi, resim, fotoğraf	21
Toplam		90

Tablo 15'e göre görsel sanatlar boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 11; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 58; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 21 ve toplamda 90 unsurun kullanıldığı görülmektedir. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında görsel sanatlara ilişkin unsurlar incelendiğinde temel düzey (A1-A2) ders kitaplarına göre görsel sanat unsurlarının sayısında artış görülmektedir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında kullanılan güzel sanatlar unsurlarının sayısı temel düzey (A1-A2) ders kitaplarına göre artış gösterirken orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre düşüş göstermektedir.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında kullanılan *"heykel, mimari, çini"* görsel unsurları orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da tekrarlanmıştır. *"Saray, seramik, karikatür, film, fotoğraf"* ifadeleri hem orta düzey (B1-B2) hem de ileri düzeydeki (C1-C2) ders kitaplarında kullanılmıştır. *"Sinema, resim"* ifadeleri ise bütün dil düzeylerindeki ders kitaplarında kullanılan görsel unsurlardır.

3.15. Ders kitaplarındaki meslekler unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan meslekler boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında meslekler boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 16. Meslekler boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	Öğretmen, doktor, öğrenci, çaycı, marangoz, eczacı, mühendis, güvenlik görevlisi, şirket müdürü, avukat, polis, çiftçi, boyacı, hemşire, itfaiyeci, aşçı, berber, ev hanımı, futbolcu, heykeltıraş, ressam	21
Orta Düzey (B1-B2)	Hattat, heykeltıraş, fotoğrafçı, gravür sanatçısı, grafik sanatçısı, virtüöz, eğitimci, müzikolog, piyanist, ulak, haberci, sosyal medya fenomenliği, siyasetçi, bürokrat, sporcu, sanatkâr, doktor, müzisyen, solist, piyanist, baterist, trafik polisi, kemençeci, yazar, romancı, eleştirmen, şair, editör, gazeteci, ressam, öğretmen, müfettiş, milletvekili, düşünür, bankacı, bakan, öğretim üyesi, senarist, renk uzmanlığı, denizci, kâşif, hemşire, yönetici, kimyager, bilim insanı, profesör, rahibe, akademisyen, filozof, başbakan, koruma, oyuncu, yönetmen, yönetmen yardımcılığı, kameraman, mimar, işçi, asker, çiftçi	59
İleri Düzey (C1-C2)	Çoban, elçi, lokman hekim, doktor, hoca, köçek, kasap, akademisyen, blog yazarları, medya yazarları, reklamcı, çavuş, hokkabaz, hemşire, müzisyen, filozof, tabip, cerrah, avukat, muhtar, hâkim, yazar, ozan, dağcı, astronot, kadı, işçi, celep, çiftçi, kaptan, şair, yazar, bilim insanı, profesör, senarist, yönetmen, film eleştirmeni, hırsız, oyuncu, kaşife, eğitici, hizmetçi	42
Toplam		122

Tablo 16'da görüldüğü gibi meslekler boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 21; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 59; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 42 ve toplamda 122 unsur bulunmaktadır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında, temel düzey (A1-A2) ders kitaplarına göre mesleklerin sayısında artış görülmektedir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında kullanılan meslek sayısı, temel düzey (A1-A2) ders kitaplarına göre artış gösterirken orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre düşüş göstermektedir.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"öğretmen, doktor, ressam, heykeltıraş, polis"* meslek grubuna orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da rastlanmaktadır. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"avukat"* mesleği ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da geçmektedir. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kullanılan *"akademisyen, yazar, şair, profesör, senarist, yönetmen, eleştirmen, filozof, oyuncu, hokkabaz, işçi"* meslek dalları ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da kullanılmıştır. Ayrıca *"çoban ve tabip"* meslekleri ileri düzey (C1-C2) ders kitabında birden fazla kez tekrar edilmiştir. *"Doktor, çiftçi, hemşire"* meslekleri ise ders kitabının her düzeyinde adı geçen mesleklerdir.

3.16. Ders kitaplarındaki turistik ve tarihî yerler unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan turistik ve tarihî yerler boyutuna yönelik kültürel unsurlar ve bu unsurların sıklıkları tablo şeklinde sunulmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında turistik ve tarihî yerler boyutunda yer alan kültürel unsurlar şunlardır:

Tablo 17. Turistik ve tarihî yerler boyutuna göre ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Dil Düzeyi	Kültürel Unsurlar	*f*
Temel Düzey (A1-A2)	İstanbul, Akdeniz, Hakkari, Muğla, Kayseri, Van, Samsun, İzmir, Ankara, Antalya, Gaziantep, Vatan Caddesi(yol tarifi), Van Gölü, Akdamar Adası, Myra Antik Kenti, Olimpos Antik Kenti, Aspendos Köprüsü, Gelidonya Feneri, Mersin, Van Kalesi, Konya, Mardin-Savur, Sultan Ahmet Meydanı, Ayasofya, Sultan Ahmet Camisi, Yerebatan Sarnıcı, Dikili Taş, Alman Çeşmesi, Mavi Cami, Fırat Nehri, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Mardin Kalesi, Deyrulzafaran Manastırı, Ulu Cami, Zinciriye Medresesi, Kırklar Kilisesi, Mardin Müzesi, Dara Antik Kenti, Eskişehir Sarıköy, Manisa Buna ve Emreköy, Erzurum Dutçu Köyü, Isparta Keçiborlu, Karaman, Anadolu, Edirne, Amasya	46
Orta Düzey (B1-B2)	İstanbul, Ankara, Taksim Galerisi, İstanbul Resim ve Heykel Müzesi, Diyarbakır, Adana, Anadolu, Ege Bölgesi, Marmara Bölgesi, Batı Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Galata Kulesi, Üsküdar, Okmeydanı, Sarayburnu, Sinan Paşa Köşkü, Çanakkale, İzmir, Bursa, Selimiye Kışlası, Dicle Nehri, Ihlara Vadisi, Aksaray-Güzelyurt, Balıklı Göl, Şanlıurfa, İzmir-Selçuk, Efes Antik Kenti, Hasankeyf, Nemrut Dağı, Adıyaman, Cumalıkızık, Kapadokya, Erciyes Dağı, Hasan Dağı, Nevşehir, Trabzon-Maçka-Altındere Vadisi, Sümela Manastırı, Aspendos, Antalya-Belkıs Köyü, İshak Paşa Sarayı, Kral Kaya Mezarlıkları, Amasya, Yeşilırmak, Peribacaları	45
İleri Düzey (C1-C2)	Boğazkale-Hattuşa, Anadolu, Ankara, Gordion (Yassıhöyük-Polatlı), Afyon, Eskişehir, Menderes, Gediz Irmakları, Van Gölü, Van (Tuşba), Doğu Anadolu, Batı Anadolu, Çayönü, Çatalhöyük, Kastamonu, Yozgat, Van-Amik Köyü, Elazığ-Harput, Ağrı Dağı, Tarsus, Van Kalesi, Bozöyük Köyü, Şanlıurfa-Göbeklitepe-Örencik Köyü, İstanbul, Haliç, Halıcıoğlu, Akdeniz, Edremit, Akşehir Gölü	29
Toplam		120

Tablo 17 incelendiğinde turistlik ve tarihî yerler boyutuna ilişkin temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 46; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 45; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 29 ve toplamda 120 unsur kullanılmıştır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında adı geçen yer sayısı temel düzey (A1-A2) ve orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına göre düşüş göstermektedir.

Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"İzmir, Amasya, Antalya, Aspendos, Diyarbakır"* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında da geçmektedir. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"Eskişehir, Van Gölü, Van Kalesi"* yerlerinin adı ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da geçmektedir. Orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında da yer isimleri *"Batı Anadolu, Şanlıurfa"* ortak olarak geçmektedir. Temel düzey (A1-A2), orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarının hepsinde turistik ve tarihî yerler olarak *"İstanbul, Ankara, Anadolu, Akdeniz"* geçmektedir.

4. Tartışma

Yapılan çalışmada Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) düzey ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki kültürel unsurlar incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına bakıldığında açıklayıcı ve bilgi veren metinlerin varlığı dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında deneme, biyografi, efsane, gezi yazısı, masal, hikâye ve fıkra gibi farklı türlere ilişkin örnekler bulunmaktadır. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında Türk edebiyatı olay hikâyeciliği temsilcisi olan Ömer Seyfettin'in *"Forsa"*; durum hikâyeciliği temsilcilerinden de Sait Faik Abasıyanık'ın *"Semaver"* isimli hikâyelerine rastlanmaktadır. Ayrıca kitapta dünya edebiyatı durum

hikâyeciliği temsilcisi Anten Çehov'un *"Beceriksiz"* isimli hikâyesi de yer almaktadır. Hem Türk hem de dünya edebiyatından bu metin türlerinin örneklerinin olması öğrenicilere karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Orta düzey B2 ders kitabının *"Türk Edebiyatı"* ünitesinde *"Dede Korkut Hikâyeleri"* ve *"Evliya Çelebi"* hakkında bilgi içeren metinler bulunmaktadır. Bu bilgilerin yanında *"Dede Korkut Hikâyeleri"*nden bir kesitin ve *"Evliya Çelebi"*nin seyahat notlarından bir kısmın bulunması öğrenicilere kültür aktarımı bakımından önemlidir. Yine aynı ünitede Türk edebiyatının önemli yazarlarından *"Reşat Nuri Güntekin"* ve *"Orhan Pamuk"* hakkında önemli bilgiler içeren metinler bulunmaktadır. Adı geçen yazarların romanlarından alıntılara yer verilmediği görülmektedir. Türk edebiyatının önemli şairlerinden *"Attila İlhan"*ın hayatı hakkında bilgi içeren bir metin de bulunmakta olup şairin şiirlerine ise rastlanmamaktadır.

İncelenen ders kitaplarında hem uluslararası hem de Türk kültürüne ait unsurların birlikte verilmesi kültürlerarası bir öğretim yapılmasına olanak sağlamaktadır. B2 ders kitabının *"Çok Gezen Bilir"* ünitesinde Türkiye'nin önemli turistik ve tarihî yerleri ile dünyanın önemli ülke ve şehirlerinden *"İtalya, New York, Fransa, Almanya, Suriye, Çin ve Irak"*tan bahsedilmiştir. Aynı şekilde ders kitaplarında Türk edebiyatının önemli yazarları, onların hayatları ve eserleri ile dünya edebiyatından *"Yunan, Fransız, Alman, İngiliz, Amerikan ve Rus Edebiyatı"* hakkında bilgi veren okuma metinleri de bulunmaktadır. B2 ders kitabının *"İz Bırakan Kadınlar"* ünitesinde dünyanın farklı ülkelerinde yaşamış, bilimden siyasete önemli işler başarmış kadınların hayatına dair okuma metinleri de bulunmaktadır. Rus işgali karşısında vatan savunmasının sembolü hâline gelen *"Nene Hatun",* ilk kadın doktorumuz *"Safiye Ali*", Nato'nun ilk kadın jet pilotu olan *"Leman Bozkurt Altınçekiç"* ve ilk kadın romancımız *"Fatma Aliye"* gibi önemli isimlerin hayatlarını anlatan okuma metinleri de ders kitabında yer alabilir.

İncelenen ders kitaplarında Türk kültürüne ilişkin hem güncel hem de geleneksel bilgileri içeren okuma metinleri bulunmaktadır. B1 ders kitabında bulunan *"Görsel Sanatlar"* isimli metinde geleneksel Türk sanatlarından hat, ebru, çininin yanında geleneksel mimari sanatlarından cami, kervansaray, hamam ve minareden bahsedilmiştir. Ders kitabında hem Türklerin hem de bazı ulusların kültüründe olan geleneksel kukla sanatından *"Gölge Oyunu"* ile ilgili de okuma metni bulunmaktadır. Türk kültüründe geleneksel oyunlardan olan ve günümüzde de bazı yerlerde hâlâ oynanan *"Körebe*", *"Birdirbir", "İstop", "Bezirgânbaşı"* oyunlarını anlatan *"Çocuk Oyunları"* isimli bir metin bulunmaktadır. *"Türkiye'de Yerel Danslar: Halk Oyunları"* ve *"Evlenme Gelenekleri"* isimli okuma metinleri, hem geleneksel hem de günümüzde devam eden Türk değer ve geleneklerini ifade etmektedir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabında bulunan *"Anadolu Medeniyetleri"* ile *"Yöresel Giyim ve Kuşam"* isimli okuma metinleri geleneksel Türk kültürünü yansıtırken *"Anadolu Mutfağı"* isimli okuma metni hem geçmiş hem de günümüzdeki Türk yemek kültürünü yansıtmaktadır.

Ders kitapları incelendiğinde Türk kültür tarihindeki önemli şahsiyetlerden *"Mustafa Kemal Atatürk, Yunus Emre, Fatih Sultan Mehmet, Aliye Berger, Atilla İlhan, Necip Fazıl Kısakürek ve Evliya Çelebi"* isimlerine rastlanırken hayatta olan isimlerden *"Aziz Sancar, Fazıl Say, Orhan Pamuk"*a da rastlanmaktadır. Türk kültürü açısında hem geçmişte yaşamış hem de hayatta olan önemli isimlerin ders kitaplarında yer alması kültür aktarımı açısından önemlidir. Ancak günümüzde yaşayan isimlerin sayısının fazla olmadığı fark edilmektedir.

Ders kitaplarında en fazla geçen kültürel unsurlara bakıldığında; yiyecek, değerler, Türk edebiyatı, meslekler, turistik ve tarihî yerlerle karşılaşılmaktadır. Boyutlarına göre kültürel unsurların en fazla kullanıldığı düzeyler değişmekte olup hepsi için doğru bir orantı yoktur. Türk kültürüne ilişkin birçok

bilgi barındıran yiyecek, değerler ve Türk edebiyatı boyutlarının fazla kullanılması, hedef dili öğrenenler tarafından kültürümüzün daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Ders kitaplarında en az kullanılan kültürel unsurlar ise içecek kültürü, atasözleri, kutlama ve festivaller ile Türk âdetleridir.

Düzeyler arasında kültürel unsurların sayısı bakımından çok ciddi bir fark bulunmamaktadır. Öğrenicinin bilgisi ve düzeyi arttıkça kültürel unsur sayısının da artması, hedef kültürün öğrenilmesi bakımından önemli görülmektedir. Kültürel unsurların alt başlıklarındaki artış düzeylere göre dengeli olmasa da toplamda kültürel unsur sayısının temel düzey ders kitaplarından ileri düzey ders kitaplarına doğru arttığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sağlayan diğer ders kitaplarına bakıldığında Yedi İklim Türkçe Seti'nde toplam 259; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nde ise toplam 108 kültürel unsura rastlanmaktadır (Sever, 2019, s. 116). Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarına bakıldığında ise temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında 219; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında 414; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında 450 ve toplamda 1083 kültürel unsura rastlanmaktadır. Ders kitapları karşılaştırıldığında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki kültürel unsur sayısının az olmadığı fark edilmektedir.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında bulunan metinler yerel ve küresel mesajlar içeren bilgilendirici metinlerdir. A1 düzeyi ders kitabında tanışma ifadelerini içeren diyalogların, mesleklerin ve temel düzeye uygun konuların, öğretici kelime ve kelime gruplarının bulunduğu okuma metinlerine rastlanmaktadır. Özellikle *"Bir Günüm, Havalimanında, Ailem ve Arkadaşlarım, En Yakın Arkadaşım, Sağlık ve Hastalık, Yeteneklerim, Adres Tarifi, Van Nasıl Bir Şehir, Mektup Arkadaşım"* isimli okuma metinlerinin hedef kültürün ana unsurlarını kolaylıkla öğrenmek anlamında temel düzeye uyum gösterdiği düşünülmektedir. A2 düzey ders kitabı incelendiğinde *"Aziz Sancar, Yapay Zeka, Hibrit Arabalar, Mustafa Kemal Atatürk ve Sanat, Gelecek Ne Getirecek?, Dünyamız Isınıyor, Yunus Emre, Akdamar Efsanesi, Asla Pes Etme, Fatih Sultan Mehmet"* isimli metinler, hem yerel hem de evrensel birçok unsuru barındırmaktadır.

Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında bulunan metinler incelendiğinde kitapların sanatları, sanatçıları, geçmiş ve günümüz iletişimini, kuralları ve sağlığı, kültürü, Türk ve dünya edebiyatını, renkleri, dünya üzerinde iz bırakan kadınları, ülkeleri anlatan metinleri içerdiği görülmektedir. B1 düzey kitabına bakıldığında *"Görsel Sanatlar, Güzel Sanatlar, Gölge Oyunu, Müzik Türleri, Dünyaca Ünlü Heykeltıraşlar, Aliye Berger, Fazıl Say, Sinema Tarihinde İlk On, Ustanın Dersi, Şampiyon"* sanatları, sanatçıları ve sporu; *"Geçmişten Bugüne Haberleşme Araçları", "Sosyal Medya mı Asosyal Medya mı?, Çocuk ve Oyuncaklar, Görsel Medya"* geçmiş ve günümüz iletişim durumunu; *"Trafik Hayattır, Sağlıklı Bir Hayat için Sporun Önemi, Hangi Sporu Yapsam?, Sağlık için Yararlı Meyve ve Sebzeler"* kuralları ve sağlığı; "*Çocuk Oyunları, Türkiye'de Yerel Danslar: Halk Oyunlar, Evlenme Gelenekleri"* kültürü anlatan metinlerdir. B1 düzeyindeki metinlere bakıldığında sanat, sanatçı, spor, sağlık ve kültür üzerine bilgilendirici, açıklayıcı metinlerle karşılaşılmaktadır. B2 düzeyinde *"Yunan, Fransız, Alman, İngiliz, Amerikan ve Rus Edebiyatı, Sohrab Sepehri, Dede Korkut Hikâyeleri, Evliya Çelebi, Reşat Nuri Güntekin, Necip Fazıl Kısakürek, Attila İlhan, Orhan Pamuk"* edebiyat ve edebiyatçıları; *"Bunları Biliyor musunuz?, Asya Kıtası, Renklerin Büyüsü, Renklerin Festivali: Holi, Gizemli Yapılar"* farklı bilgileri; *"Lambalı Kadın, Marie Curie, İz Bırakan Kadınların Unutulmayan Sözleri, Frida Kahlo, Füruğ Ferruhzad, Benazir Butto"* iz bırakan kadınları*; "İtalya, 5'te 5 New York, Bir Solukta Fransa, Almanya, Suriye, Çin, Irak, Tarihi Zenginlikleriyle Türkiye"* ise ülkeleri anlatan metinlerdir. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında bulunan okuma metinleri farklı konuları, evrensel ve yerel anlamda ele almaktadır.

İleri düzey (C1-C2) ders kitabı incelendiğinde ilk ünite *"Anadolu Mutfağı"*nda Türk mutfağındaki önemli yemeklerden, geçmişte Anadolu'da bulunmuş ve varlığını sürdürmüş medeniyetlerden, yöresel kıyafetlerden ve Türk tarihindeki efsanelerden bahsedilmiştir. İkinci ünite olan *"Sosyal Medya"* ünitesinde sosyal medyanın tanımı, ortaya çıkışı, bağımlılığı, gençler üzerindeki etkisi ve kullanım alanları üzerine metinler bulunmaktadır. Üçüncü ünite *"İnsana Dair"*de dünya üzerinde yaygın batıl inançlar, gülme, korku, müzik ve yaşlanmaya dair metinler vardır. Dördüncü ünite *"Sağlık"*ta hastalığın nedenleri, çağ hastalıkları, geleneksel tedaviler, sağlıktaki yenilikler ve sağlıkla ilgili önemli haberle alakalı metinlerin bulunduğu ünitedir. Beşinci ünite "*Dünyamız",* dünyayla ilgili genel bilgiler, kaynaklar, Mars hakkında bilgi veren metinlerden oluşmaktadır. Son ünite *"Edebiyat ve Sinema"*da ise edebiyat, sinema, nobel ödülleri, sinema eleştirisi üzerine metinler konu edinilmiştir. Evrensel ve yerel unsurların bir arada bulunduğu bu düzeyde Türk kültüründen çağımızın vazgeçilmezi olan sosyal medyaya, sanattan sağlığa, insandan dünyaya kadar birçok konuya değinilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan kişiler arası iletişim boyutuna bakıldığında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki "*merhaba, memnun oldum, affedersiniz, iyi günler, hoş geldiniz, günaydın, rica ederim, iyi akşamlar, iyi geceler, afiyet olsun, teşekkür ederim"* ifadelerine, Ertuğrul'un (2015, s. 53, 60) çalışmasında incelediği Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe temel düzey ve Gazi Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitaplarında da rastlanmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan ekonomik hayat boyutuna bakıldığında ileri düzey (C1-C2) ders kitabında geçen *"ekmek parası"* ifadesi Ertuğrul'un (2015, s. 81) çalışmasında incelediği Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ileri düzey ders kitabında da geçmektedir. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında ekonomik unsurlar boyutunda rastlanan ve günümüzde gittikçe yaygınlaşmaya başlayan *"sanal para, bitcoin"* ifadelerine birçok yabancılar için Türkçe ders kitabında rastlanılmamaktadır (Ertuğrul, 2015; Kılıç, 2019; Sever, 2019).

Araştırılan ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan millî spor boyutuna bakıldığında orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"yüzme, voleybol, basketbol, futbol"* spor dallarına rastlanmaktadır. Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabında da *"yüzme, basketbol, voleybol ve futbol"* spor dallarıyla karşılaşılmaktadır (Kılıç, 2016, s. 45). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ileri düzey (C1-C2) ders kitabında millî sporlardan *"cirit oynamak"* bulunuyorken Sever'in (2019, s.71) çalışmasında incelediği Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki A2 düzeyi ders kitabında da *"cirit atmak"* ifadesine rastlanmaktadır. Ayrıca Yedi İklim Türkçe öğretim seti C1 düzeyinde (Sever, 2019, s. 71) Türk millî sporlarından *"matrak"* sporuna rastlanmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında *"matrak"* sporu yer almamaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki yiyecek kültürü boyutuna bakıldığında orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında *"domates, lahana, greyfurt, elma, armut, karpuz, tereyağı, Türk mutfağı, beslenme alışkanlıkları, iştah"* gibi sebze, meyve, yemekle ilgili ifadelere ve kahvaltı ürünlerinin isimlerine rastlanmaktadır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında geçen *"greyfurt, karpuz ve peynir"* unsurları Kılıç'ın (2019, s. 43-44) çalışmasında incelediği Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabı ile ortaktır. Araştırma kapsamında incelenen orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki yiyecek kültürüyle ilgili ifadelerde Türkçeye Yolculuk B1 ders kitabında ortak unsurlara rastlanırken Türkçeye Yolculuk B2 ders kitabında (Kılıç, 2019) ise ortak unsurlara rastlanmadığı görülmektedir. Özellikle ileri düzey (C1-C2) ders kitabında yiyecek boyutuna ilişkin çorbaların ürünlerine göre *"tahıl ve hamur/unla hazırlanan çorbalar, kuru baklagillerle hazırlanan*

çorbalar, et ve sakatat çorbaları, tavuk ve diğer kümes hayvanı etleriyle hazırlanan çorbalar, yoğurt ve sütle hazırlanan çorbalar, sebze çorbaları" şeklinde tasniflenmesi ve çorba çeşitlerinin *"Lebeniye Çorbası, Soğan Çorbası, Yalancı Paça Çorbası, Nohut Çorbası, Bıt Bıt Çorbası, Kırmızı Mercimek Çorbası, Şehriye Çorbası, tutmaç Çorbası, Sebzeli Buğday Çorbası, Ezogelin Çorbası, Sütlü Sebze Çorbası, Domates Çorbası, Tarhana Çorbası, Yayla Çorbası, Aş Otu Çorbası, Hanım Ağa Çorbası, Çeşm-i Nigar Çorbası, Kavata Çorbası, Süleymaniye Çorbası, Meyir Çorbası, Kuş Çorbası"* biçiminde detaylı olarak belirtilmesi durumuna diğer ders kitaplarında rastlanmamaktadır. Ayrıca incelenen ders kitaplarında adı geçen *"Kanarya Kebap, Mevlana Kebap, Ali Nazik Kebap, Kâğıt Kebabı, Tandır Kebabı, Beyti"* kebaplarına da birçok yabancılar için Türkçe ders kitabında rastlanılmamaktadır (Ertuğrul, 2015; Kılıç, 2019; Sever, 2019).

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında farklı düzeylerde bulunan içecek kültürü boyutuna bakıldığında *"su, çay, kahve, sahlep*" gibi içeceklerle karşılaşılmaktadır. Ancak Türk kültüründe önemli yeri olan ve sıklıkla tüketilen *"Türk kahvesi"*ne rastlanmamaktadır. *"Türk kahvesi"* İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 düzey ders kitabında (Okur ve Keskin, 2013, s. 1633), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitabında ve Gazi Yabancılar için Türkçe temel ve orta düzey ders kitaplarında yer almaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 55-74). Ayrıca incelenen ders kitaplarında "*limonata, şalgam"* gibi Türk içecek kültüründe önemli yeri olan ifadelerle de karşılaşılmamaktadır. Gazi Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitabında *"limonata ve şalgam suyu"*yla karşılaşılmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 62).

İncelenen ders kitapları kapsamında müzik, müzik aletleri ve halk oyunlarına ilişkin orta düzey (B1-B2) ders kitapları kültürel unsurlarına bakıldığında yerel halk oyunlarımızdan *"zeybek ve horon"* ile karşılaşılmaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe A2 düzey ders kitabında da *"zeybek"* dansıyla karşılaşılmaktadır (Okur ve Keskin, 2013, s. 1630). Gazi Yabancılar için Türkçe C1 düzey ders kitabında da halk oyunlarından "*zeybek ve horon"*dan bahsedilmiştir (Ertuğrul, 2015, s. 87). Türk kültüründe ve tarihinde çok önemli bir noktada bulunan yöresel danslara ilişkin temel ifadelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılmış farklı ders kitaplarında da bulunduğu görülmektedir.

Ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesindeki başlıklardan biri olan önemli şahsiyetler boyutuna bakıldığında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında hayatta olan, Türk toplumu tarafından yakından tanınan, şarkıları sevilen sanatçılara yer verilmesi ilgi çekicidir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe temel düzey ders kitabında da "*Sezen Aksu, Tarkan*" gibi halk tarafından yakından tanınan sanatçılara yer verilmiştir (Ertuğrul, 2015, s. 55). Araştırma kapsamında incelenen temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında hayatta olan önemli şahsiyetlerden yalnızca "*Aziz Sancar*"a; orta düzey (B1-B2) ders kitaplarına bakıldığında ise hayatta olan önemli şahsiyetlerden yalnızca *"Fazıl Say ve Orhan Pamuk"* isimlerine rastlanmakta olup halk arasında tanınmış yaşayan şarkıcı, oyuncu ya da sporcu isimlerine rastlanmamaktadır. *"Fazıl Say"*ın ismine Altay Türkçe Öğreniyorum B1 düzey ders kitabında da rastlanmaktadır (Kılıç, 2019, s. 75). İncelenen ders kitaplarında günümüzde yaşayan önemli şahsiyetlere daha çok yer verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan atasözleri boyutuna bakıldığında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında atasözlerine rastlanmamaktadır. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında yalnızca *"Vakitsiz öten horozun başı kesilir."* atasözü yer almaktadır. İleri düzey (B1-B2) ders kitaplarında ise *"Ne ekersen onu biçersin, Taşıma suyla değirmen dönmez, Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar."* atasözleri bulunmaktadır. *"Ne ekersen onu biçersin.*" atasözüne Gazi Yabancılar için Türkçe ileri düzey ders kitabında da rastlanmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 88). Van

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setinde toplamda sadece dört atasözüne rastlanmaktadır. Orta ve ileri düzey ders kitaplarında daha fazla sayıda atasözüne yer verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki dinî unsurlar kültürel boyutuna bakıldığında temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında geçen *"cami ve kilise"* unsurlarına Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe temel seviye ders kitabında da rastlanmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 56). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ileri düzey (C1-C2) ders kitabı ile Kılıç'ın (2019, s. 61) çalışmasında incelediği Türkçeye Yolculuk B2 ders kitabında *"namaz, ezan, Allah, cami, minare"* ifadelerinin ortak olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kutlama ve festivallere ilişkin kültürel unsurlardan yerel olarak yalnızca *"Ahududu Festivali"*ne rastlanmaktadır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe orta düzey 2 ders kitabına bakıldığında ise Türkiye'de kutlanan önemli festivallerde olan *"Altın Portakal Film Festivali"*ne rastlanmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 70). *"Altın Portakal Film Festivali"* ülkemizde her yıl düzenlenen bir tören olduğu için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı konusunda Türk filmleriyle ilgili bilgi verici ve merak uyandırıcı niteliktedir. Bu anlamda incelenen ders kitaplarında bu ve buna benzer kutlama ve festivallere yer verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki Türk âdetleri kültürel unsur boyutuna bakıldığında *"kına yakma, kına gecesi, kına mendilleri"* şeklinde evlenme öncesi eğlence kültürüne ilişkin âdetler bulunmaktadır. Altay Türkçe Öğreniyorum Yabancılara Türkçe Öğretimi B1 düzey ders kitabında da evlilik geleneklerine ilişkin "*kına gecesi ve kına yakma"* ifadelerine rastlanmaktadır (Kılıç, 2019, s. 80). İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 düzey ders kitabında da *"kına gecesi"* ifadesi bulunmaktadır (Okur ve Keskin, 2013, s. 1631). Türk kültüründe yaygın olarak gerçekleştirilen evlilik öncesi geleneklerden *"kına gecesi"*nin birçok yabancılar için Türkçe ders kitabında kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen orta düzey (B1-B2) ders kitaplarının değerler boyutunda "*hıdırellez ve nevruz"* ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlardan bazılarıdır. Yeni Hitit Türkçe öğretim seti B1 orta seviye ders kitabındaki metinlerde bulunan törenlere bakıldığında da "hıdırellez"in tanımının *"Hıdırellez: baharda kutlana Türk kültüründe var olan bir bayram"* şeklinde verildiği görülmektedir (Sever, 2019, s. 93). İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 düzey ders kitabında *"hıdırellez"* kutlamasına ilişkin ifade bulunmaktadır (Okur ve Keskin, 2013, s. 1631). Yedi iklim Türkçe öğretim seti B1 seviye ders kitabında da törensel davranışlara ilişkin kültürel unsurlardan *"nevruz ve hıdırellez"* ile karşılaşılmaktadır (Sever, 2019, s. 57). Gazi Yabancılar için Türkçe ileri seviye C1 ders kitabında ise yine *"nevruz ve hdırellez"*in adı geçmektedir (Ertuğrul, 2015, s. 89). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki farklı ders kitaplarında da *"nevruz ve hıdırellez"* unsurlarının bulunduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının kültür boyutlarından Türk edebiyatı incelendiğinde temel düzey (A1-A2) ders kitabında *"Dev Anası ile Keloğlan"*; ileri düzey (C1-C2) ders kitabında da *"Keloğlan ve Altın Bülbül Masalı"* isimli masallar bulunmaktadır. "*Keloğlan Masalı*"na Yedi İklim Türkçe öğretim setinde B1 düzeyinde de rastlanmaktadır (Tosun, 2016, s. 34). Türk kültürüne özgü masal karakteri olan Keloğlan'ın adı her iki ders kitabında da geçmektedir. Ancak farklı seviyelerde kullanılmıştır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ileri düzey (C1-C2) ders kitabı Türk edebiyatı kültürel boyutu açısından incelendiğinde *"Nasrettin Hoca"* fıkralarına rastlanmaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe B2 düzey ders kitabına bakıldığında da "*Nasrettin Hoca"*nın ismiyle karşılaşılmaktadır (Okur ve Keskin, 2013, s. 1634). Türk mizah tarihinin ve fıkra türünün önemli

isimlerinden olan Nasrettin Hoca'nın isminin farklı seviyelerde olsa da diğer yabancılar için Türkçe ders kitabında da bulunduğu fark edilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki görsel sanatlar boyutunda sadece sinema ifadesi bulunmaktadır. Sinema ifadesi de sinema tarihi, gösterimde olan film isimleri ya da oyuncularla ilgili ifadeler şeklinde değil yalnızca arkadaşlar arasında geçen diyaloglarda *"sinemaya gitme"* şeklinde bulunmaktadır. Filmler kültür aktarımına katkıda bulunmaları ve eğlenceli, ilgi çekici olmaları açısından ders kitaplarında daha fazla yer alabilirler. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabına bakıldığında görsel sanatlarla ilgili unsurlara ilişkin *"Eyvah Eyvah, Babam ve Oğlum, Vizontele"* filmlerine rastlanmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 58). Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1 düzey ders kitabında da Türk sinemasına dair *"Babam ve Oğlum"* filminin adı geçmektedir. Türkçeye Yolculuk B1 düzeyinde Türk sinemasından *"Kurtar Beni", "Canım Kardeşim" ve "Uzun Hikaye"* filmlerinin adı geçmektedir (Kılıç, 2019, s. 50). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında Türk sinemasına ilişkin *"Ayastefanos'taki Rus Abidesi'nin Yıkılışı, İstanbul Sokakları ve Halıcı Kız"* filmlerinin adı bulunmaktadır. Ayrıca orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında gölge oyunu olan *"Karagöz ile Hacivat"* isimleri bulunmaktadır. Gölge oyunlarından Karagöz ve Hacivat'ın isimleri İstanbul Yabancılar için Türkçe A2 düzey ders kitabında da *"Karagöz";* B2 ders kitabında ise *"Hacivat ile Karagöz"* şeklinde geçmektedir (Okur ve Keskin, 2013, s. 1630-1634).

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan meslekler boyutuna bakıldığında temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) düzey olmak üzere tüm düzeylerde geçen *"doktor, hemşire, çiftçi"* mesleklerine Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe temel seviye ders kitabında da rastlanmaktadır (Ertuğrul, 2015, s. 59).

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki kültürel unsurlardan turistik ve tarihî yerler boyutu incelendiğinde temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında *"İstanbul, Edirne, Sultan Ahmet Meydanı, Yerebatan Sarnıcı, Ayasofya";* orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında ise *"Ankara, Üsküdar"* adı geçen yerlerden bazılarıdır. Türkçeye Yolculuk B1 düzey ders kitabında *"İstanbul, Edirne, Sultan Ahmet Meydanı, Yerebatan Sarnıcı, Ayasofya";* B2 düzey ders kitabında da *"Ankara ve Üsküdar"*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ders kitaplarıyla örtüşen turistik ve tarihî yer isimlerindendir (Kılıç, 2019, s. 52-65).

5. Sonuç

Yapılan çalışmada, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki kültürel unsurlar incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde 1083 kültürel unsurun var olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar bir bütün olarak şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 18. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Kültürel Boyutlar	Temel Düzey (A1-A2) Kültürel Unsurlar	*f*
Kişiler Arası İletişim Boyutu	Merhaba, memnun oldum, teşekkür ederim, günaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, görüşürüz, hoşça kal, hoş geldiniz, hoş bulduk, lütfen, afiyet olsun, ellerine sağlık, buyurun, iyi günler, iyi uçuşlar, tamam, rica ederim, kendinize iyi bakın, görüşmek üzere, affedersiniz, tabi, elbette	23

Ekonomik Hayat Boyutu	Ne kadar, ücret, finans, ekonomi, ticari, tasarruf, pahalı, masraflı, işsizlik, sanal para, bitcoin, yoksul, zengin	13
Millî Spor Boyutu	Bisiklet sürmek, yürüyüş	2
Yiyecek Kültürü Boyutu	Kahvaltı, peynir, zeytin, reçel, yumurta, bal, kantin, akşam yemeği, piknik, boyoz, fıstık, inci kefali, Van'ın mutfağı, öğlen yemeği, kebap, döner, iskender, Türk yemekleri, çiğköfte, kızartma, konserve ürünler, paketlenmiş gıdalar, yoğurt, enginar, kabak, brokoli, lahana, ıspanak, sebze, yeşil sebzeler, beslenme, sağlıklı beslenme, abur cubur, obezite, dengesiz beslenme, atıştırmalıklar	36
İçecek Kültürü Boyutu	Çay, kahve, ayran, su	4
Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları Boyutu	Piyano, gitar, ney, şarkı söylemek, dans etmek, bale yapmak, saz heyeti, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği, türkü	10
Önemli Şahsiyetler Boyutu	Aziz Sancar, Mustafa Kemal Atatürk, Safiye Ayla, Yunus Emre, Taptuk Emre, Fatih Sultan Mehmet	6
Atasözleri Boyutu		0
Dinî Unsurlar Boyutu	İnanç turizmi, Hristiyan, Tanrı, kilise, mabet, Müslüman, cami, manastır, din, tasavvuf, farklı dinler, varlık, yokluk, aşk(ilahi aşk kastedilmiştir), Allah, keşiş	16
Kutlama ve Festivaller Boyutu	Parti, bayram kutlamak, özel geceler, etkinlik, balo	5
Türk Âdetleri Boyutu	Misafirperverlik, misafir olmak	2
Değerler Boyutu	Aile, anne, baba, kardeş, kız kardeş, erkek kardeş, hoşgörü, Van kedisi, Osmanlı Dönemi, İstanbul'un Fethi, Kurtuluş Mücadelesi, torun	12
Türk Edebiyatı Boyutu	Şiir, hikâye, biyografi, gezi, mektup, e-posta, Osmanlı Türkçesi, kitabe, masal, Keloğlan, şair, Akdamar Adası Efsanesi	12
Görsel Sanatlar Boyutu	Sinema, resim, heykelcilik, mimari, mozaik, sarnıç, İznik Çinileri, çeşme, antik yapı, mühendislik, Geleneksel Mardin Evleri	11
Meslekler Boyutu	Öğretmen, doktor, öğrenci, çaycı, marangoz, eczacı, mühendis, güvenlik görevlisi, şirket müdürü, avukat, polis, çiftçi, boyacı, hemşire, itfaiyeci, aşçı, berber, ev hanımı, futbolcu, heykeltraş, ressam	21
Turistik ve Tarihî Yerler Boyutu	İstanbul, Akdeniz, Hakkari, Muğla, Kayseri, Van, Samsun, İzmir, Ankara, Antalya, Gaziantep, Vatan Caddesi(yol tarifi), Van Gölü, Akdamar Adası, Myra Antik Kenti, Olimpos Antik Kenti, Aspendos Köprüsü, Gelidonya Feneri, Mersin, Van Kalesi, Konya, Mardin-Savur, Sultan Ahmet Meydanı, Ayasofya, Sultan Ahmet Camisi, Yerebatan Sarnıcı, Dikili Taş, Alman Çeşmesi, Mavi Cami, Fırat Nehri, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Mardin Kalesi, Deyrulzafaran Manastırı, Ulu Cami, Zinciriye Medresesi, Kırklar Kilisesi, Mardin Müzesi, Dara Antik Kenti, Eskişehir Sarıköy, Manisa Buna ve Emreköy, Erzurum Dutçu Köyü, Isparta Keçiborlu, Karaman, Anadolu, Edirne, Amasya	46
Toplam		219

Tablo 18'e göre temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki kültürel unsurların sayısı toplamda 219 olarak tespit edilmiştir. Temel düzey (A1-A2) ders kitaplarındaki kültürel boyutlardan en fazla turistik ve tarihî yerlere ilişkin unsurlara rastlanırken atasözleri boyutunda hiçbir kültürel unsura rastlanmamaktadır.

Araştırma kapsamında orta düzey (B1-B2) ders kitabında yer alan kültürel unsurlar bir bütün olarak şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 19. Orta düzey (B1-B 2) ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Kültürel Boyutlar	Orta Düzey (B1-B2) Kültürel Unsurlar	*f*
Kişiler Arası İletişim Boyutu		0
Ekonomik Hayat Boyutu	Ticari maksat, ticari kazanç, para, alışveriş, müşteri, ekonomik sıkıntı, para biriktirmek	7
Millî Spor Boyutu	Boks, kick-boks, fitness, voleybol, basketbol, squash, masa tenisi, tenis, pilates, yürüyüş, koşmak, bisiklet sürmek, futbol, yüzme, su sporu, sırtüstü yüzme, kurbağalama yüzme, serbest yüzme, kelebek yüzme, karışık yüzme, karate	21
Yiyecek Kültürü Boyutu	Greyfurt, elma, karpuz, sarımsak, domates, beyaz lahana, turunçgil, Türk mutfağı, armut, balık, tuz, market, beslenme alışkanlıkları, fast food, restoran, iştah, fırın, bitki, hamur, mısır, mantar, peynir, soğan, zeytin, biber, dondurma, meyve, tereyağı, pirinç, yöresel lezzetler	30
İçecek Kültürü Boyutu	Su	1
Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları Boyutu	Piyano, halk müziği, klasik müzik, pop, caz, bale, dans, Blues, Kelt Müziği, R&B, rap, rock, hard, senfonik, pop, progresif, alternatif, punk, heavy metal, melodika, trompet, klavye, şef, orkestra, resital, gramofon, davul, orkestra, şarkı söylemek, "aç kapıyı bezirgân başı" şarkısı, halay, zeybek, horon, ezgi, zurna, ritm, kemençe, türkü, folklor	39
Önemli Şahsiyetler Boyutu	Aliye Berger, Fazıl Say, Mithat Fenmen, Kamuran Gökdemir, Muhsin Ertuğrul, Cahide Sonku, Evliya Çelebi, Hazarfen Ahmet Çelebi, Sultan Murad Han, Reşat Nuri Güntekin, Necip Fazıl Kısakürek, Peyami Safa, Yahya Kemal Beyatlı, Ahmet Hamdi Akseki, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Attila İlhan, Orhan Pamuk, Selahaddin Eyyubi, Osman Bey	19
Atasözleri Boyutu	Vakitsiz öten horozun başı kesilir	1
Dinî Unsurlar Boyutu	Müslümanlaşma, inanç, Besmele, dua etme, kutsallaştırmak, Kur'an-ı Kerim, tefsir, hadis, kelam, Tanrı, dindar, tapınak, manastır, cami, kilise, İslami Dönem, türbe	17
Kutlama ve Festivaller Boyutu	Trafik Haftası, Uluslararası Hemşireler Günü, doğum günü, yılbaşı, Ahududu Festivali, etkinlik, parti	7
Türk Âdetleri Boyutu	Düğün, kına yakma, kına gecesi, kına mendilleri, damat tıraşı, güvey giydirme	6
Değerler Boyutu	Anne, baba, amca, oğul, körebe oyunu, birdirbir oyunu, istop oyunu, bezirgânbaşı oyunu, poşu, yazma, işlik, şal, kuşak, cepken, gömlek, şalvar, yemeni, çarık, fes, üç etek, mendil, aile, dede, gelin, yenge, Oğuz Boyları, Akkoyunlu Devleti, gelenek, töre, Enderun, Osmanlı Devleti, Cumhuriyet, siyah(matem anlamında), kardeş, Lale Devri, "Birdir bir, ikidir iki, olur tilki... Üçtür üç, yapması güç... Dörttür dört, kuş gibi öt... Beştir beş, aldım bir eş... Altıdır altı, yaptım kahvaltı... Yedim yedi, elim sırtına değdi... Sekizim seksek... Dokuzum durak"	37
Türk Edebiyatı Boyutu	Şiir, öykü, roman, film senaryoları, tiyatro metinleri, kahramanlık destanları, mektup, gazete, dergi, telgraf, dilekçe, tekerleme, didaktik şiir, epik şiir, satirik şiir, pastoral şiir, lirik şiir, fabl, hitabet, komedi(yazılan), trajedi(yazılan), deneme, roman, romantizm, eser, eleştiri, modernizm, realizm, psikolojik tahliller, hümanizm, mitoloji, Dede Korkut Hikâyeleri, nazım, nesir, deyiş, atasözleri, sözlü kültür, önsöz, cilt, Seyahatname, sade dil, sürükleyici dil, Harabelerin Çiçeği, Eski Ahbap, Çalıkuşu, Dudaktan Kalbe, Acımak, Yaprak Dökümü, gezi yazısı, Nihal dergisi, Yeni Mecmua dergisi, Örümcek Ağı, Kaldırımlar, imgesel anlatım, senaryo, Cevdet Bey ve Oğulları, Sessiz Ev, çeviri, Beyaz Kale, Yeni Hayat, Kar, postmodern, Kara Kitap, Benim Adım Kırmızı, sürrealist akım, anı, röportaj	67
Görsel Sanatlar Boyutu	Seramik, heykel, resim, ebru, çini, mimarlık, hüsn-i hatt, cami, kervansaray, hamam, minare, estetik algısı, mimari, heykel, gravür, grafik, plastik sanatlar, kabartma, tezhip, minyatür, ritmik sanatlar, tiyatro, sinema, dans, bale,	58

	opera, pandomim, gölge oyunu, müzikal oyun, afiş, karikatür, fotoğraf, Karagöz ile Hacivat, film, Türk sinması, Ayastefanos'taki Rus Abidesi'nin Yıkılışı filmi, İstanbul Sokakları filmi, Halıcı Kız filmi, anıt, amfi tiyatro, rölyef, antik kent, piramit, sergi, tablo, portre, belgesel, açık hava müzesi, peyzaj, gotik mimari, barok mimari, neoklasik mimari, müze, saray, kale, şato, kule, Geleneksel Osmanlı Evleri	
Meslekler Boyutu	Hattat, heykeltıraş, fotoğrafçı, gravür sanatçısı, grafik sanatçısı, virtüöz, eğitimci, müzikolog, piyanist, ulak, haberci, sosyal medya fenomenliği, siyasetçi, bürokrat, sporcu, sanatkâr, doktor, müzisyen, solist, piyanist, baterist, trafik polisi, kemençeci, yazar, romancı, eleştirmen, şair, editör, gazeteci, ressam, öğretmen, müfettiş, milletvekili, düşünür, bankacı, bakan, öğretim üyesi, senarist, renk uzmanlığı, denizci, kâşif, hemşire, yönetici, kimyager, bilim insanı, profesör, rahibe, akademisyen, filozof, başbakan, koruma, oyuncu, yönetmen, yönetmen yardımcılığı, kameraman, mimar, işçi, asker, çiftçi	59
Turistik ve Tarihî Yerler Boyutu	İstanbul, Ankara, Taksim Galerisi, İstanbul Resim ve Heykel Müzesi, Diyarbakır, Adana, Anadolu, Ege Bölgesi, Marmara Bölgesi, Batı Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Galata Kulesi, Üsküdar, Okmeydanı, Sarayburnu, Sinan Paşa Köşkü, Çanakkale, İzmir, Bursa, Selimiye Kışlası, Dicle Nehri, Ihlara Vadisi, Aksaray-Güzelyurt, Balıklı Göl, Şanlıurfa, İzmir-Selçuk, Efes Antik Kenti, Hasankeyf, Nemrut Dağı, Adıyaman, Cumalıkızık, Kapadokya, Erciyes Dağı, Hasan Dağı, Nevşehir, Trabzon-Maçka-Altındere Vadisi, Sümela Manastırı, Aspendos, Antalya-Belkıs Köyü, İshak Paşa Sarayı, Kral Kaya Mezarlıkları, Amasya, Yeşilırmak, Peribacaları	45
Toplam		414

Tablo 19'a göre orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki kültürel unsurların sayısı 414 olarak tespit edilmiştir. Orta düzey (B1-B2) ders kitaplarındaki kültürel boyutlardan en fazla Türk edebiyatına ilişkin unsurlara rastlanırken kişiler arası iletişim boyutunda hiçbir kültürel unsura rastlanmamaktadır.

Araştırma kapsamında ileri düzey (C1-C2) ders kitabında yer alan kültürel unsurlar bir bütün olarak şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 20. İleri düzey (C1-C2) ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar

Kültürel Boyutlar	İleri Düzey (C1-C2) Kültürel Unsurlar	*f*
Kişiler Arası İletişim Boyutu	Teşekkür etmek, hoş geldin, selamünaleyküm, aleykümselam, teşekkürler, selam	6
Ekonomik Hayat Boyutu	Maden yatakları, ticaret, verimli topraklar, parayı kullanan ilk medeniyet, tarım ve hayvancılık, Kral Yolu, dokuma tezgâhı, ihtiyaç fazlasını satmak, geçimini sağlamak, pazar, bakkal, dükkân, terazi, dirhem, ödünç para, borç, alacaklı, kese, akçe, peşin para, fakir fukara, para kazanmak, açgözlü, cimri, müşteri, yoksul, maliyet kısmak, finansal kaynak, maliyet, okka, ekmek parası, ücretli, hasılat, para ödemek, hesap kapatmak, para ihtiyacı, ödeme, pahalı, aylık	39
Millî Spor Boyutu	Cirit oynamak, egzersiz yapmak, tırmanış	3
Yiyecek Kültürü Boyutu	Beslenme alışkanlığı, damak zevki, tarımsal üretim, mutfak kültürü, tahıl, sebze, zeytinyağlı, hamur işi, etle sulu olarak hazırlanan yemekler, pekmez, yoğurt, bulgur, Türk mutfağı, Gaziantep mutfağı, kebap, et yemekleri, yoğurtlu yemekler, zeytinyağlı yemekler, tatlı, pilav, sebze yemekleri, köfte, börek, salata ve piyaz, dolma, Kanarya Kebap, Mevlana Kebap, Ali Nazik Kebap, Kâğıt Kebabı, Tandır Kebabı, Beyti, tahıl ve hamur/unla hazırlanan çorbalar, kuru baklagillerle hazırlanan çorbalar, et ve sakatat çorbaları, tavuk ve diğer kümes hayvanı etleriyle hazırlanan çorbalar, yoğurt ve sütle hazırlanan çorbalar, sebze çorbaları, Lebeniye Çorbası, Soğan Çorbası, Yalancı Paça Çorbası, Nohut Çorbası, Bıt Bıt Çorbası, Kırmızı Mercimek	101

	Çorbası, Şehriye Çorbası, tutmaç Çorbası, Sebzeli Buğday Çorbası, Ezogelin Çorbası, Sütlü Sebze Çorbası, Domates Çorbası, Tarhana Çorbası, Yayla Çorbası, Aş Otu Çorbası, Hanım Ağa Çorbası, Çeşm-i Nigar Çorbası, Kavata Çorbası, Süleymaniye Çorbası, Meyir Çorbası, Kuş Çorbası, damak tadı, sağlıklı beslenme, dengeli beslenme, vejeteryan mutfağı, ikram etmek, aç yatmak, karnını doyurmak, ekmek, şeker, susam, arpa, buğday, açlıktan kıvranma, kabak, ceviz, çömlek, et, vitamin ve mineral bakımından zengin yiyecekler, üzüm, fast food, rafineri gıdalar, katkı maddeli yiyecekler, unlu gıdalar, tuz, katı yağlar, hormonlu gıdalar, bal, propolis, polen, arı sütü, sebze, meyve, lokma, zahire, balık, restoran, yahni, fesleğen, zencefil, tarçın, badem, ziyafet çekmek, bir deri bir kemik kalmak	
İçecek Kültürü Boyutu	Su, alkol, salep, çay	4
Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları Boyutu	Flüt, simbal, tef, türkü, çengi, akustik, saray ve tapınak müziği, halk müziği, enstürümantal, şarkı, bestelenen eser, müzik terapi, şarkı söylemek, müzik aleti çalmak, müzik dinlemek, ezgi, ritim, melodi, harmoni, kaval, köçek, borazan	22
Önemli Şahsiyetler Boyutu	İbn-i Sina, Rıfat Ilgaz, Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Leyla Erbil, İlhan Berk	6
Atasözleri Boyutu	Ne ekersen onu biçersin, Taşıma suyla değirmen dönmez, Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar	3
Dinî Unsurlar Boyutu	Mabet, dua etmek, âlim, Allah'a yalvarmak, Ya Rabbim, kurban vermek, Allah tarafından taş kesilmek, taş kesilmek, ermiş, dünya tarlası, ahiret, cennet, günah, sevap, dinsel, Tanrısal güç, İslam dünyası, sarık, âmin, abdest almak, Allah aşkı, inşallah, sabah ezanı, namaz kılmak, dua yapmak, yatsı namazı, seccade, Allah affeder, başörtü, namazında niyazında, kıble, beş vakit namaz, Tanrı'ya şükretmek, ayet, minare, şehit olmak, cami	37
Kutlama ve Festivaller Boyutu	Cümbüş, tavla partisi, bayram tatili	3
Türk Âdetleri Boyutu	Düğün, gelin alayı, düğün alayının önünün kesilmesi, misafir	4
Değerler Boyutu	Selçuklu ve Osmanlı Sarayı, Hititler, Kadeş Savaşı, Kadeş Antlaşması, Frigler, Lidyalılar, Urartular, el emeği göz nuru, yöresel kıyafetler, sandıklar, nakış, oya, fes, tülbent, işli ceket, kuşak, şalvar, mest, yazma, iç gömleği, cepken, meşin, yemeni, kız, söz verme, hükümdar, vezir, oğul, karı-koca, eş-dost, arkadaş, heybe, komşu, gelenek, töre, sürme, ahbap, nasip, gece tırnak kesilmez, yazın dere suyu kışın göze suyu içmem, tahtaya vurmak, kapılara at nalı asmak, kırık ayna, kara kedi, çantayı yere koymak para kaybetmeye sebep olur batıl inancı, nazar değmesi, aile, sedir, sülale, kardeş, Asurlar, Sümerler, hatun, hanım-bey, yavrum, ana, semaver, güğüm, kahve(kahvehane anlamında), pastra, al bayrak, sırma, vatan, aile yadigârı, padişah, evlat, baba, ağabey, oğlan, çırak, "Eline geçti bir keçi, ne yapacaksın ikiyi, üçü; kessene keçiyi, eline geçti bir at, ye de yanında yat", göle yoğurt çalmak, bayram havası, bülbülü altın kafese koymuşlar ah vatanım demiş, ortalık düğün bayram, darısı başına, ekmeğini şekerle ye, büyüklerin sözünü dinle, ağaç altında yatma, pirince giderken evdeki bulgurdan olmak, hayırdır inşallah, "vatan al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?", "hırsızın hiç mi suçu yok?"	83
Türk Edebiyatı Boyutu	Efsane, sözlü halk kültürü, Gelin Kayaları Efsanesi, Kıztaşı Efsanesi, Ejderha Efsanesi, Taş Olan Çoban Efsanesi, Şahitlik Kayası Efsanesi, Şahmeran Efsanesi, Abdurrahman Gazi Efsanesi, "bir varmış bir yokmuş", "evvel zaman içinde kalbur saman içinde", mecaz, fıkra, masal, "develer tellal, pireler berber iken, ben anamın anasının beşiğini tıngır mıngır sallar iken, kalbur elek, kambur felek üstüne söz ederken, ulu mu ulu, yüce mi yüce bir dağ varmış", az gitmişler uz gitmişler, onlar ermiş muradına darısı dertlilerin başına, komedi, mizah, sözlü ve yazılı edebi ürünler, tiyatro, karakter komedisi, töre komedisi, entrika komedisi, konuşma ve yazı sanatı, hikâye, roman, nükte, öykü, köşe yazıları, anı, mektup, popüler mizah, siyasi mizah, kara mizah, okuma-yazma, mitolojik tanrı ve tanrıça, edebi eser, yapıt, şiir, çizgi roman, edebiyat uyarlamaları, distopik roman, eleştiri, gel zaman git zaman, Keloğlan ve Altın Bülbül Masalı, Kafdağı	47

Görsel Sanatlar Boyutu	Anıtsal eserler, saraylar, sosyal yapılar, kaya kabartmaları, orthostatlar (bina cephelerinde alt sırada yer alan kabartmalı taşlar), seramik, geometrik desen, hayvan motifi, maden işçiliği, tapınak mimarisi, kuyumculuk sanatı, duvar resimleri, Kaya Anıtları, dokuma, karikatür, sinema, film, kurgu-fantastik-macera filmi, bilim-kurgu filmi, resim, fotoğraf	21
Meslekler Boyutu	Çoban, elçi, lokman hekim, doktor, hoca, köçek, kasap, akademisyen, blog yazarları, medya yazarları, reklamcı, çavuş, hokkabaz, hemşire, müzisyen, filozof, tabip, cerrah, avukat, muhtar, hâkim, yazar, ozan, dağcı, astronot, kadı, işçi, celep, çiftçi, kaptan, şair, yazar, bilim insanı, profesör, senarist, yönetmen, film eleştirmeni, hırsız, oyuncu, kaşife, eğitici, hizmetçi	42
Turistik ve Tarihî Yerler Boyutu	Boğazkale-Hattuşa, Anadolu, Ankara, Gordion (Yassıhöyük-Polatlı), Afyon, Eskişehir, Menderes, Gediz Irmakları, Van Gölü, Van (Tuşba), Doğu Anadolu, Batı Anadolu, Çayönü, Çatalhöyük, Kastamonu, Yozgat, Van-Amik Köyü, Elazığ-Harput, Ağrı Dağı, Tarsus, Van Kalesi, Bozöyük Köyü, Şanlıurfa-Göbeklitepe-Örencik Köyü, İstanbul, Haliç, Halıcıoğlu, Akdeniz, Edremit, Akşehir Gölü	29
Toplam		450

Tablo 20'ye göre ileri düzey (C1-C2) ders kitabındaki kültürel unsurların sayısı 450 olarak tespit edilmiştir. İleri düzey (C1-C2) ders kitabındaki kültürel boyutlardan en fazla yiyecek kültürüne ilişkin unsurlara rastlanırken en az millî spor, atasözleri ile kutlama ve festivallere ilişkin kültürel unsura rastlanmaktadır.

Araştırma sonucunda Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarında yeterli sayıda kültürel unsurun bulunduğu; incelenen ders kitaplarında diğer yabancılar için Türkçe ders kitaplarının çoğunda yer almayan kültürel unsurların da var olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber atasözleri gibi bazı kültürel boyutlarda ders kitaplarında yer alan unsurların sayısının arttırılması gerektiği söylenebilir.

6. Öneriler

- Yapılan incelemede ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar içinde atasözlerine çok az rastlanmıştır. Ders kitaplarında atasözlerine daha fazla yer verilebilir.
- Yaşayan ve Türk kültürü için önemli olan şarkıcı, sanatçı ya da bilim insanlarının isimlerine okuma metinlerinde daha fazla yer verilebilir.
- Türk edebiyatından şiir örneğine ve romanlardan kesitlere okuma metinleri başlığı altında yer verilebilir.
- Bu çalışma kapsamında seçilen ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki kültürel unsurlar incelenmiştir. Ayrıca konuşma, yazma, dinleme becerilerine ilişkin metinlerindeki kültürel unsurlara yönelik de çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında yer alan görseller ve görsellerin kültürle ilişkisi gelecek araştırmalarda incelenebilir.

Kaynakça

Abacıoğlu, T. (2002). Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkoyunlu, B. (2019). Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2, 7-23.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. Turkish Studies, 5(4), 221-235.

Çetinkaya, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Yedi İklim Türkçe örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H. ve Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel ögeler (A2) düzeyi. TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 12, 11-23.

Ertuğrul, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür aktarımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşci, C. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaplan, M. (2010). Dil ve kültür. İstanbul: Degâh.

Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 5(2), 288-312.

Keskin, F. (2010). Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, F. (2019). Kültürel ögeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye Yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe Öğreniyorum B1-B2 örnekleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Koparan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ögelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının inlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Memiş, M. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. Turkish Studies, 11(9), 605-616.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks: CA: Sage.

Mutlu, H. ve Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar için Türkçe - İstanbul Yabancılar için Türkçe). Dil Dergisi, 171(1), 91-107.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. Jasss International Journal of Social Science, 6(2), 1619-1640.

Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(3), 369-385.

Özgat Tatan, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (A1-A2 Düzeyi). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 55, 459-496.

Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarasılığı duyarlılığı. Ana Dili Eğitimi Dergisi , 6(4), 1041-1063.

Sayid Açıkgöz, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabı: (A1-A2 Düzeyi). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Sever, P. (2019). Yeni Hitit dil öğretim seti ile Yedi İklim dil öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Tosun, G. (2016). Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ummak, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "Kolay Gelsin" ve "İstanbul" ders kitaplarında kültürlerarası öğrenme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ülker, N. (2007). "Hitit Ders Kitapları" örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirici bir bakış. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vargelen, H. (2013). Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

23- Mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonlarının incelenmesi[1]

Murat Sami TÜRKER[2]

Hüseyin GÖÇMENLER[3]

APA: Türker, M. S.; Göçmenler, H. (2021). Mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 396-406. DOI: 10.29000/rumelide.1012455.

Öz

Türkiye son yıllarda yaşanan göçlerle birlikte bir mülteci ülkesine dönüşmüştür. Önceki yıllarda göç yolları üzerinde bulunan transit bir ülke durumundayken bugün ise mültecilerin son durağı durumundadır. Çok sayıda mülteciyi misafir etmeye çalışan ülkemiz birçok sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Bu sorunların başında eğitim gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının en önemli sorumluluk alanları arasında mültecilere Türkçe öğretmek gelmektedir. Bu süreçte Türkçe ve sınıf öğretmenleri büyük sorumluluklar üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu daha önce Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almadıkları için birtakım sorunlar yaşamaktadır. Söz konusu sorunlarla mücadelede en büyük yardımcı unsur ise öğretmenlerin motivasyonudur. Çalışmanın temel konusu mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonları üzerinedir. Verilerin toplanması ve analizi bakımından nitel araştırma desenine sahip olan çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğinde düzenlenen "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı"na katılan 94 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdiği cevaplar beş kategori ve on altı alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak en önemli başlık "Mesleki Yeterlik"tir. Motivasyonu artırıcı ikinci en önemli başlık ise "Kariyere Katkı"dır. "Ödüllendirme" ve "Maaş Artışı"ndan sonra öğretmenlerin motivasyonunu en az arttıracak unsurlar "Materyal Desteği" başlığı altında görülmektedir. Türkçe öğretme sürecinin başrolünde yer alan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması öğrenme sürecine etki edecek başlıca unsurlardandır. Bu noktada öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili görüşlerinin dikkate alınarak eğitim sisteminde düzenlemeler yapılması öğrenme-öğretme sürecinin verimliliğini yakından etkileyecektir.

Anahtar kelimeler: Mülteci, motivasyon, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi

---

[1] Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun E-35853172-000-00001796193 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

[2] Dr., Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Eskişehir, Türkiye), muratsturker@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2037-8508 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1012455]

[3] Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (Ankara, Türkiye), huseyingocmenler10@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2904-0383

An investigation of the motivations of teachers who teach Turkish to refugee students

Abstract

While Turkey, which has become a refugee country with the migrations in recent years, was a transit country on migration routes in previous years, it is the last stop for refugees. Turkey, which is trying to accommodate a large number of refugees, has to face many problems. Education is one of these main problems. Among the most important responsibilities of the Ministry of National Education is to teach Turkish to refugees. In this process, Turkish and classroom teachers take great responsibilities. However, the vast majority of teachers have experienced some difficulties because they have not received any education about teaching Turkish as a second/foreign language before. The biggest help in handling these problems is the motivation of the teachers. The study mainly focuses on the motivations of teachers who teach Turkish to refugees. The sample of the research is 94 teachers who participated in the "Strengthening Teacher Capacity for Teaching Turkish as a Second Language in the Context of Inclusive Education" organized in cooperation with the Ministry of National Education and UNICEF. The data obtained from semi-structured interviews with teachers were examined using content analysis method. According to the results of the study; the answers of the teachers were grouped under five categories and sixteen subcategories. The teachers think that the most important factor that will increase the motivation of teachers is "Professional Competence". "Contribution to Career" is the second most important factor that increases motivation. In addition to "Rewarding" and "Salary Increase", the least important elements that increase the motivation of teachers are seen under the category "Material Support". The highly motivated teachers who take the leading role in Turkish teaching process are one of the main factors that will increase the quality of the learning process. At this point, strengthening the education system by taking into account the teachers' opinions about their motivations will closely affect the efficiency of the learning and teaching process.

Keywords: Refugee, motivation, teaching Turkish as a second language

Giriş

Türkiye, son yıllarda yaşanan göç ve mülteci akınları ile bir göçmen ülkesine dönüşmüş durumdadır. Yakın coğrafyalarda yaşanan olumsuz gelişmeler, Türkiye'nin bu konuda sorumluluk almasını gerekli kılmıştır. Şüphesiz bu süreçte yaşanan insani dramlara kayıtsız kalınamazdı. Çalışmanın hedefi ve kapsamı göçmenler/mülteciler ile ilgili yaşananları politik, güncel siyasi değerlendirmelerle ele almak değildir. Çalışmanın ana gayesi oldukça yüksek rakamlara ulaşmış mülteci sayısının ortaya çıkardığı sorunları eğitim boyutu açısından incelemektir. Bu noktada yaşanan sorunlar kendi dinamikleri içinde ve uzun vadeli bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Süreç açısından en önemli sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığına düşmektedir. Bugün çözülebilecek durumda olan birtakım sorunlar için kalıcı ve gerçekçi çözümler üretilememesi durumunda, yakın gelecekte çözümü imkânsız hale gelebilecektir. Dolayısıyla günlük ve geçici çözümlerden ziyade uzun vadeli ve kalıcı çözümler üretilmesi gereklidir.

Günümüzde mülteci olarak değerlendirilebilecek 3.710.532[4] geçici koruma altında kişi Türkiye'de yaşamını sürdürmektedir. 1.247.749[5] kişi de ikamet izni ile Türkiye'de bulunmaktadır. Bu kişilerin

4 https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 (13.09.2021 tarihi itibarı ile)
5 https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri (13.09.2021 tarihi itibarı ile)

çocukları Bakanlığa bağlı okullarda öğrenim görmektedir. Mülteci öğrencilerin çoğunluğunu Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Bugün ülkemizdeki 0-18 yaş arasındaki Suriyeli çocuk sayısı 1.702.784'dür[6]. Bu rakamlar bir ülkede yaşayan mülteci ve öğrenci sayısı bakımından son derece yüksek rakamlardır.

Mültecilerin birçok problemi bulunmakla birlikte bunların başında eğitimle ilgili sorunlar gelmektedir. Genel olarak çalışmalar, mülteci/göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı sorunlar üzerine odaklanmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda sorunların çözümünde öğretmenlere yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Etkili ve kalıcı çözümler üretilmesinde, anahtar konumda bulunan öğretmenlerin yaşadığı süreçlerin göz ardı edilmesi bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar, bu durumun farkına vararak öğretmenlerin merkezde olduğu bir araştırma planlamışlardır. Böylelikle çalışmada, mülteci öğrencilerin doğrudan muhatabı olan öğretmenler çalışmanın odak noktası haline getirilmiştir.

Çalışmanın merkezinde yer alan bazı kavramların açıklanması/tanımlanması gerekmektedir. Bu kavramların başında mülteci kavramı gelmektedir. Mülteci, "Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanmak isteyen kişidir." şeklinde tanımlanmaktadır (IOM, 2009: 65). Mülteci ve göçmen kavramları zaman zaman karıştırılabilmekte ve birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Uluslararası göç örgütüne göre göçmen ise; "Bireyin göç etme kararını zorlayıcı dış faktörlerin müdahâlesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve 'kişisel uygunluk' sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar. Maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek, kendilerine ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla bir ülkeye veya başka bir bölgeye hareket eden kişiler ve aile ferleri göçmen olarak tanımlanmaktadır." (IOM, 2009: 37).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na (2013) göre mülteci çocuklar on sekiz yaşına kadar ilk ve ortaöğretim kurumlarından eğitim alma hakkına sahiptirler. Türkiye bu kanun çerçevesinde mülteci öğrencilere eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Bugün Millî Eğitime Bakanlığı'na bağlı okullarda çok sayıda mülteci, göçmen, sığınmacı, geçici koruma altındaki çocuk öğrenim görmektedir. Bu çocukların birçoğu okula başladığında çok sayıda problemle karşılaşmaktadır. Problemlerin başında Türkçe bilmeme gelmektedir. Bu sebeple Türkçe ve Sınıf öğretmenleri başta olmak üzere birçok öğretmene hizmet içi eğitimler verilmektedir. Böylelikle mülteci öğrencilerin önündeki en büyük engel olan dil sorununa çözüm bulunmaya çalışılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2013 yılından bu yana mülteci öğrencilere yönelik birçok çalışma yürütmektedir. Öğrenci sayısının büyüklüğü, daha önce bu konuda bir tecrübeye sahip olunmaması, Suriyeli nüfusun ülkesine döneceğinin düşünülmesi gibi birçok etmen yapılan çalışmaların daha ağır ilerlemesine sebep olmuştur. Ancak Suriyelilerin geçici olmadığı anlaşıldığında, bu konuda yürütülen politikalarda bir değişikliğe gidilmiştir. Bu açıdan Suriyeli nüfusun uzun vadede entegrasyonun kolaylaştırılması ve hızlandırılması gerekmiştir. Buradaki anahtar rol ise eğitime düşmektedir. Bu çerçevede Bakanlığa bağlı birçok öğretmene hizmet içi eğitimler verilirken, Bakanlık dışından birçok öğretmen de farklı projeler yoluyla istihdam edilmiştir. Ancak alan yazın tarandığında mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Halbuki öğretmenler, öğrencilerin elde ettiği eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Unesco, 2006).

[6] https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 (02.12.2020 tarihi itibarı ile)

Mülteci öğrencilerin okula taşıdıkları özel zorluklarla ve gereksinimlerle başa çıkmak durumunda olan öğretmenler mülteci öğrenciler ile nasıl iletişim kuracaklarını ve mülteci öğrencilere nasıl davranacaklarını bilememektedirler (Karaca ve Doğan, 2014).

Mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlar birçok farklı başlık altında değerlendirilmiştir. En önemli sorun olarak dil öğreniminde yaşanan problemler dikkat çekmektedir. Diğer taraftan öğretmen eğitimi ve niteliği, ders materyalleri eksikliği ve niteliği, okul-aile iş birliği iletişimindeki sıkıntılar, öğrencilerde görülen davranış bozuklukları, ayrıştırılmış okul ve sınıflarda eğitimin yürütülmesi, öğretmenlerin öz yeterliklerini olumsuz değerlendirmesi gibi birçok sorun sıralanmaktadır (Abay ve Güllüpınar, 2016; Alyılmaz, 2018; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018; Coşkun ve Emin, 2016; Erdem, 2017; İşigüzel ve Baldık, 2019; Küçüksüleymanoğlu ve Kurt, 2020; Levent ve Çayak, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016).

Türker ve Göçmenler (2020: 4565), Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunları şöyle tespit etmişlerdir: "Türkçe öğretimi/öğrenimi ile ilgili sorunlar üst başlık olarak değerlendirildiğinde; öğretmen yeterlikleri, ders programı eksikliği, ders materyallerinin eksikliği ve niteliği, hizmet içi eğitimlerdeki sorunlar alt başlık olarak sıralanabilir. İkinci önemli sorun öğrencilerin okula kayıt, devam ve uyumu ile ilgili yaşanmaktadır. Bu sorunla ilgili olarak öğrencilerin davranış bozukluğu önemli bir alt başlık olarak ele alınmak durumundadır. Üçüncü sorun alanı olarak okul-aile ve öğretmen-aile arasında sağlıklı yürütülemeyen ilişki gelmektedir. Özellikle dil engelinin bu alandaki sorunun kaynağı olduğu söylenebilir. Dördüncü sorun olarak da okullarda ve sınıflarda görülen fiziksel sınırlılıklar belirtilmektedir."

Mülteci öğrenciler okula başlarken öncelikle Türkçe öğrenmekte, belli bir dil yeterliliğine ulaştıktan sonra kendi yaş gruplarına göre karma olarak sınıflara dağıtılmaktadır. Bu süreçte ağırlıklı olarak Türkçe ve Sınıf öğretmenleri görev almaktadır. Ancak bu öğretmenler öğrenim süreçlerinde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretmek üzere eğitim almamışlardır. Diğer taraftan çocukların savaş mağduru olmaları, ekonomik zorluklar, psikolojik problemler, kültür farklılıkları gibi birçok sorunla karşılaşan öğretmenler için başta Türkçe öğretimi üzerinde olmak üzere yol gösterici rehberlik çalışmaları da sınırlı şekilde yürütülmüştür. Belli bir süre sonra birçok problemle aynı anda mücadele etmeye çalışan öğretmenler için zorlu bir süreç başlamaktadır.

Çalışmanın hedefleri arasında öğretmenlerin bu süreçte motivasyonlarını düşüren veya arttıran unsurların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen motivasyonu eğitim öğretim sürecinde oldukça etkili ve önemlidir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek ya da düşük olması dil öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromu eğitim öğretim sürecinin kalitesini yakından etkilemektedir.

Öğretmenler açısından mülteci öğrencilerle çalışma, diğer akranlarına göre çok daha zordur. Alan yazında da bu durum; kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışmak öğretmenlerin kişisel, profesyonel ve günlük hayatını etkiler ve tükenmişliğe neden olur (Tatar ve Horenczyk, 2003) şeklinde ifade edilmektedir.

Mülteci öğrencilerin öğenim gördükleri sınıflara uyum sağlayabilmeleri, yaşadıkları travmaların üstesinden gelebilmeleri, öğretmenlerinin yaklaşımları ve tutumları ile yakından alakalı (Dressler ve Gereluk, 2017; akt. Ergen ve Şahin, 2019) olmasının yanında, temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, karmaşık öğrenmelerin alt yapısının oluşturulduğu ilkokul döneminde, büyük psikolojik problemler

yaşamış mülteci öğrencilerin hayata tutunabilmeleri, yaşadıkları ülkeye sevgi besleyebilmeleri de sınıf öğretmenlerinin tutumları ile ilişkilidir (Rubinstein-Avila, 2017; akt. Ergen ve Şahin, 2019).

Dil öğretim sürecinde öğretmen motivasyonunun önemli olduğunu tekrar vurgulamak gerekir. Motivasyon kavramı tanımlanacak olursa; insanı harekete geçiren ve hareketinin yönünü belirleyen; düşünce, inanç, umut, arzu gibi duyguları belirleyen diğer yandan ihtiyaç ve korkularını etkileyen temel bir olgu olarak tanımlamak mümkündür (Örücü ve Kambur, 2008).

Öğretmen motivasyonu, eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bileşenlerinden birini oluşturmakta, öğretim sürecini yakından ilgilendirmektedir. Bu alanda yapılan bir çalışmada PICTES öğretmenlerinin orta düzeyde duygusal tükenme, yüksek düzeyde duyarsızlaşma ile düşük düzeyde kişisel başarıya sahip olduğu görülmektedir (Küçüksüleymanoğlu ve Kurt, 2020: 32). Burada ortaya çıkan sonuçlar süreç açısından tehlikeli bir durumun oluştuğunu göstermektedir.

Küçüksüleymanoğlu ve Kurt (2020: 32), mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerdeki tükenmişlik duygusunun nedenlerini 4 başlık altında ortaya koymuştur:

1. Belirsizlik ve gelecek kaygısı,
2. Yönetici ve meslektaşların tutumu,
3. Öğretim süresi,
4. Sınıf içi ortam.

Mülteci öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinin daha nitelikli hale getirilebilmesi için öğretmen motivasyonunun arttırılması bir zorunluluktur. Bu kapsamda öğretmenlerin kendi motivasyonları ile ilgili değerlendirmeleri çalışmada incelenmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni

Mülteci öğrencilere Türkçenin öğretimine yönelik hizmet veren öğretmenlerin motivasyonlarının incelendiği bu çalışma, verilerin toplanması ve analizi bakımından nitel araştırma desenine sahiptir. Nitel araştırmalar, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü." olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Çalışmada yanıt aranan araştırma sorusu ise şu şekildedir:

- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için neler yapılabilir?

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'nin çeşitli illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise, araştırma problemi hakkında bilgi edinmek için konuya hâkim bireylerin araştırmacı tarafından maksatlı bir biçimde seçildiği amaçlı örnekleme yöntemi (Merriam, 2013) ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğinde düzenlenen "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen

Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı"na katılan 94 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özellikleri

Değişken	**Özellikler**	**N**	**%**
Bölge	Marmara	16	17
	Ege	17	18.1
	Akdeniz	21	22.3
	Karadeniz	1	1.1
	İç Anadolu	20	20
	Doğu Anadolu	1	1.1
	Güneydoğu Anadolu	18	19.1
Alan	Türkçe Öğretmenliği	26	27.7
	Türk Dili ve Edebiyatı	26	27.6
	Sınıf Öğretmenliği	42	44.7
Deneyim	1 yıla kadar	1	1.1
	1-3 yıl	18	19.1
	4-6 yıl	15	16
	7-9 yıl	10	10.6
	10-12 yıl	14	14.9
	13 yıl ve üzeri	36	38.3
YTÖ Deneyim	1 yıla kadar	32	34
	1-3 yıl	42	44.7
	4-6 yıl	16	17
	7-9 yıl	4	4.3
YTÖ Eğitim	Yok	34	36.2
	Hizmet içi Eğitim	18	19.1
	Proje	18	19.1
	Sertifika	17	18.1
	Yüksek Lisans	7	7.4

Tablo 1'de katılımcıların ağırlıklı olarak Türkiye'nin 5 farklı bölgesinde görev yapan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve çoğunlukla sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %79.8'i en az 4 yıl öğretmenlik mesleği deneyimine sahipken yabancılara Türkçe öğretimi alanında 4 yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin oranı %21,3'tür. Öğretmenlerden %36.2'si yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamışken %19.1'i hizmet içi eğitimlere katılmış, aynı oranda öğretmen ulusal ve uluslararası projeler kapsamında eğitici eğitimlerine katılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikasına sahip öğretmenlerin oranı ise %18.1, bu alanda yüksek lisans eğitimi alanların oranı ise %7.4'tür.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin 5 soru (il, alan, öğretmenlik deneyimi, yabancılara Türkçe öğretimi deneyimi, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik eğitim durumu), araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla açık uçlu bir soru yer almaktadır. Soruların geçerliği ve anlaşılırlığı için uzman görüşü alınmış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretmenlerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlerle ilgili görüşlerini almak amacıyla görüşme formunda şu soruya yer verilmiştir:

- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için neler yapılabilir?

Verilerin çözümlenmesi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiş, araştırma sorusu bağlamında sorulan açık uçlu sorunun analizinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel verileri çözümlemek için görüşme formu ile elde edilen veriler üzerinde kodlamalar yapılmış, ardından veriler bağımsız bir alan uzmanı tarafından tekrar analiz edilmiştir. Elde edilen kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman (1994: 64) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak güvenirlik hesaplaması yapılmış ve araştırmanın %79 oranında güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliğin %70 ve üzerinde olduğu araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Kodlar belirlendikten sonra birbiri ile ilişkili olan veriler tespit edilerek temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı katılımcı teyidi ile sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 277). Kodlama ve gruplama işleminin ardından veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

"Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı" çalışmaları kapsamında verilen hizmet içi eğitimlere katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu nitel çalışmanın verileri ilgili alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

1. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için neler yapılabilir?

Sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için neler yapılabileceği çalışmada yanıt aranan sorulardan biridir. Öğretmenlerin görüşme formunda ilgili soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Mesleki gelişimin desteklenmesine ilişkin görüşler

Ana Tema	**Alt Tema**	***f***	**%**
Mesleki yeterlik (N=40)	Eğitimlerin tekrarlanması	21	17.4
	Lisansüstü eğitime teşvik	6	5
	Uzmanlaşma	6	5
	Geri bildirim	5	4.1
	Yurt dışı görevlendirme	2	1.7

Tablo 2'de, öğretmenlerin "Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için neler yapılabilir?" sorusuna verdiği cevapların 7 tema altında toplandığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak birçok öğretmenin önerisi mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yönündedir. Eğitime gönül vermiş insanların maddi kaygısının olmaması gerektiğini ve mesleki açıdan kendilerini geliştirecek her türlü eğitime açık olmaları gerektiğini ifade eden öğretmenler hizmet içi eğitimlerin belli aralıklarla çok yönlü olarak devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitimlere katılan öğretmenlere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında uzmanlık verilmesi ve bu öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmelerinin mesleki gelişim bağlamında motivasyonu artıracağı düşünülmektedir. Eğitimlere katılan ve Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerden geri bildirim alınması, seminer ve konferanslar düzenleyerek öğretmenlere bilgi ve deneyimlerini paylaşma olanağı sağlanması bakanlık tarafından yapılabilecekler olarak ifade edilmiştir. Eğitimlere katılan öğretmenlere yurt dışı görevlerde öncelik tanınması da öneriler arasındadır.

Tablo 3. Kariyere katkı yapılmasına ilişkin görüşler

Ana Tema	**Alt Tema**	***f***	**%**
Kariyere katkı (N=35)	Kıdem artışı	27	22.3
	Hizmet puanı artışı	8	6.6

Mesleki gelişimin desteklenmesinin yanında kıdem artışı veya hizmet puanı artışı gibi kariyer noktasında yapılacak katkıların motivasyonu artırıcı etkisi olduğu 35 öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4. Ödüllendirmeye ilişkin görüşler

Ana Tema	**Alt Tema**	***f***	**%**
Ödüllendirme (N=21)	Gönüllülük ve fedakârlık	7	5.8
	Taltif	7	5.8
	Sertifika/Başarı belgesi	4	3.3
	Ek görevlerden muafiyet	3	2.5

Öğretmenlik mesleğinin gönüllülük esasına dayandığını ve fedakârlık gerektirdiğini, bunun dışında maddi teşvik noktasında atılacak adımların gereksiz olduğunu savunan öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Bazı öğretmenler Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin uzman öğretmen statüsüne alınarak bu öğretmenlere eğitici eğitimlerinde görev verilebileceğini, bazı öğretmenler ise sertifika veya başarı belgesi verilerek öğretmenlerin ödüllendirilebileceğini dile getirmiştir. Maddi teşvik beklentisi olmayan öğretmenlerden bazısı ise hafta içi veya hafta sonu destek kursları ve idari görevler gibi ek görevlerden muaf tutulmanın motivasyon açısından olumlu ve yeterli olacağını ifade etmiştir.

Tablo 5. Maaş artışı yapılmasına ilişkin görüşler

Ana Tema	**Alt Tema**	***f***	**%**
Maaş artışı (N=17)	Ek ders ücret artışı	8	6.6
	Mesai dışı ek ücretlendirme	5	4.1
	İş yükü/performans ile orantılı maaş	4	3.3

Öte yandan Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi diğer konu alanlarının öğretiminden daha fazla özveri ve zaman gerektiren bir iş olduğundan ek ders ücretlerinin artırılması, mesai saati dışındaki eğitimler için ek ücretlendirme yapılması veya sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısına bağlı olarak iş yükü ile orantılı maaş ödenmesi şeklinde yapılacak maddi düzenlemelerin de motivasyonu artıracağı görüşünde olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Materyal desteği verilmesine ilişkin görüşler

Ana Tema	**Alt Tema**	***f***	**%**
Materyal desteği (N=8)	Öğretim materyali	5	4.1
	Teknolojik altyapı	3	2.5

Bakanlık tarafından, Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerde başarı gösterenlere sertifika veya başarı belgesi verilmesinin yanı sıra öğretmenlere materyal ve teknolojik altyapı desteği sağlanmasının da motivasyonu artırıcı unsurlar olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Sonuç ve öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin verdiği cevaplar beş başlık etrafında kümelenmiştir. Bu başlıklar; "Mesleki Yeterlik", "Kariyere Katkı", "Ödüllendirme", "Maaş Artışı" ve "Materyal Desteği" olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak en önemli başlık %33,2 ile "Mesleki Yeterlik"tir. Ardından %28,9 ile "Kariyere Katkı", %17,4 ile "Ödüllendirme", %14 ile "Maaş Artışı" takip etmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu en az arttıracak başlık ise %6,6 ile "Materyal Desteği" başlığında görülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonunu en fazla "Mesleki Yeterlik" etkilemektedir. Öğretmenler, mesleki yeterliklerinde belli bir doyuma ulaştıklarında motivasyonları artmakta, aksi halde alanları ile ilgili yetersizlik hissine kapıldıklarında ise motivasyonları hızla düşmektedir. Alanları ile ilgili özellikle hizmet içi eğitimler öğretmenlerin motivasyonlarını en fazla yükselten unsur olarak dikkat çekmektedir.

Hizmet içi eğitimin önemine dair birçok bilimsel çalışma ile karşılaşmak mümkündür. Hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 1998). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreç (Seferoğlu, 2004) olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulması öğretmenlerin yeterliklerinin arttırılması ve dolayısıyla motivasyonları açısından son derece büyük bir önem arz etmektedir.

Hizmet içi eğitimin yanı sıra öğretmenlerin alanları ile ilgili uzmanlaşmaları, özellikle lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmeleri, bu konuda fırsatlar oluşturulması öğretmenler açısından oldukça olumlu değerlendirilen konular arasında yer almaktadır. Öğretmenlik kariyerine katkı olarak düşünülebilecek, kıdem ve hizmet puanı artışı gibi konular öğretmenler tarafından motivasyon arttırıcı konular arasında öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik ek olarak birtakım adımların atılması öğretmenlerin motivasyonunu arttırmada önemli rol oynayacaktır.

Öğretmenlerin motivasyonlarının artmasında ya da düşmesinde önemli konular arasında ödüllendirme ve maaş artışı da bulunmaktadır. Öğretmenler yaptıkları hizmetin zorluğu gereği daha somut adımlar ve karşılıklar beklemektedir. Bu kapsamda yapılacak ödüllendirmeler ve maaş artışları veya ilave destekler öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Ancak söz konusu bu unsurlar öğretmenler tarafından motivasyonlarını öncelikle etkileyen unsurlar bakımından ilk sıralarda değerlendirilmemiştir. Bu durum öğretmen motivasyonunda manevi unsurların, maddi unsurlardan daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde sıklıkla karşılaşılan problem arasında alandaki materyallerin sınırlı olduğu ve nitelik bakımından birtakım sorunların olduğu ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen unsurlar arasında sayılmıştır. Dolayısıyla mülteci öğrenciler açısından zengin ve nitelikli materyal üretimi öğretmenlerin derslerdeki motivasyonunu da arttıracak ve daha verimli bir ders ortamı oluşmasını destekleyecektir.

Türkçe öğretme sürecinin başrolünde yer alan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek ya da düşük olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Unutulmamalıdır ki dil öğretimi, ağırlıklı olarak öğrenci ile öğretmen arasında güçlü ve etkili bir etkileşim sonucu meydana gelir. Sorun ve çözümlerin sadece öğrenci boyutu ile değerlendirilmesi meselenin büyük ölçüde eksik kalmasına yol açar. Bu açıdan öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar kadar, öğretmenlerin süreç içindeki duruları da önem arz etmektedir. Motivasyon öğretmenler açısından en önemli bileşenlerden birisidir. Çalışma ile öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde motivasyonlarının öğrenmeyi ne denli etkileyeceği ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrenme sürecinin daha verimli hale getirilmesinde öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması kaçınılmaz bir gerçekliktir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular bu perspektifle değerlendirilerek öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı/destekleyici adımlar atılmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili görüşlerinin dikkate alınarak düzenleme yapılması eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini yakından etkileyecektir.

Kaynakça

Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. Millî Eğitim Dergisi, 140, 35-38.

Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(44), 377-405.

International Organization for Migration (IOM) (2009). Göç terimleri sözlüğü. Uluslararası Göç Örgütü.

Karaca, S. & Doğan, U. (2014). Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu. Mersin Üniversitesi Bölgesel Izleme ve Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.

Küçüksüleymanoğlu, R. & Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler İçin görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 24-45. Retrieved from

https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/56009/608360

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Sellahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Sağlam, H. I. & Kanbur, N. I. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310-323.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 83-95.

Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., Izoğlu, A., Güngör, I., Işık Uslu, E. A. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 1-20.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. Teaching and teacher education, 19, 397–408.

Türker, M. S. & Göçmenler, H. (2020). Suriyeli öğrencilere Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. Turkish Studies - Education, 15(6), 4549-4568. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46107

UNESCO (2006). "Teacher motivation, ompensation and working conditions. Guidebook for planning education emergencies and reconstruction". International Instute For Educational Plannig, Chapter 16, Paris.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

24- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı ögelerinin incelenmesi[1]

Meryem GÖKER[2]

Gökçen GÖÇEN[3]

APA: Göker, M.; Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı ögelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 407-446. DOI: 10.29000/rumelide.1011968.

Öz

Sözcükler iletişimi sağlayan temel ögeler olarak kabul edilmektedir. Yalnız veya birkaç sözcüğün birleşimiyle varlık gösteren söz varlığı ögeleri, bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öncelikler ve ihtiyaçlara göre öğreniciye sunulmalıdır. Ancak bu şekilde etkili ve faydalı bir öğrenmeden söz edilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öncelik verilecek söz varlığı ögelerinin tespiti, sözcük sıklığı çalışmalarıyla mümkün olmaktadır. Sözcük sıklığı çalışmaları, seviyelere göre kapsamlı sözcük listelerinin hazırlanmasına veri oluşturduğundan bu bağlamda yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâlihazırda kullanılmakta olan kitapların incelenmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Belirtilen gereklilik bağlamında bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan, B2-C1 seviyesindeki öğreniciler için hazırlanmış, özgün metinler içeren "Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi" adlı eserin söz varlığı unsurlarının tespiti ve kullanım sıklığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına başvurulmuştur. Yazılı metinlerin bilgisayar ortamına aktarılması ve dinleme metinlerinin yazıya geçirilmesi aşamalarının ardından doküman incelemesiyle elde edilen verilerin analizinde CİBAKAYA 2.0 programından yararlanılmıştır. Bu çerçevede, incelenen eserdeki söz varlığı unsurları; sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri kategorileri içerisinde değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında söz varlığı unsurlarının neler olduğu ve bunların kullanım sıklıkları tablolar hâline getirilmiştir. Çalışma sonucunda, incelenen okuma kitabında en çok "sözcük" kategorisindeki söz varlığı unsurlarının yer aldığı; bunu sırasıyla deyimlerin, ikilemelerin ve atasözlerinin takip ettiği görülmüştür. Atasözlerinin sayısının oldukça az olduğu, bunun yanında günlük kullanımda sık başvurulmadığı hâlde incelemede sıklık düzeyi yüksek çıkan söz varlığı unsurlarının da bulunduğu fark edilmiştir. İncelenen okuma kitabının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancılar için Türkçe okuma kitapları, sözcük öğretimi, söz varlığı, sözcük sıklığı

---

[1] Bu çalışma 10-11 Eylül 2021 tarihlerinde düzenlenen "7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Öğr. Gör., İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkçe Hazırlık Koordinatörlüğü (İstanbul, Türkiye), meryem.goker@medipol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5512-4017 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1011968]

[3] Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye). ggocen@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 7552 8406

Examination of vocabulary items in reading books used in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Words are accepted as the basic elements that provide communication. Vocabulary items that exist alone or with a combination of a few words should be presented to the learner according to priorities and needs in the process of teaching a language as a foreign language. Only in this way can we talk about effective and beneficial learning. The determination of the vocabulary items that will be given priority in teaching Turkish as a foreign language is possible with word frequency studies. Since the word frequency studies provide data for the preparation of comprehensive word lists according to the levels, it is thought that the studies to be carried out in this context will contribute to the literature. Accordingly, it is seen that it is necessary to examine the books that are currently used in teaching Turkish as a foreign language. In the context of the stated necessity, this study was carried out in order to determine the vocabulary elements of the work called "Turkish Literature Anthology for Foreigners Learning Turkish", which is used in teaching Turkish as a foreign language, prepared for B2-C1 level learners, and contains original texts. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. CIBAKAYA 2.0 program was used in the analysis of the data obtained by document analysis after the stages of transferring the written texts to the computer environment and translating the listening texts into writing. In this context, the vocabulary elements in the studied work; words were evaluated in the categories of reduplications, idioms and proverbs. In the light of the data obtained, what the vocabulary elements are and their frequency of use have been tabulated. As a result of the study, it was found that the vocabulary elements in the "word" category were the most in the reading book; idioms, reduplications and proverbs followed respectively. It has been noticed that the number of proverbs is quite low, and that there are also vocabulary elements that have a high level of frequency in the examination, although they are not frequently used in daily use. It is thought that the examined reading book will contribute to the vocabulary of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turkish reading books for foreigners, vocabulary teaching, vocabulary, word frequency

1. Giriş

Ana dili ediniminde, yabancı dil öğreniminde ve merkezi dil olan pek çok meselede özü “sözcük” oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenicilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması konusu dil öğretimi sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu dört dil becerisinin kazandırılması sürecinin öncesinde, süreç devam ederken ve yeni öğrenmeler gerçekleşirken sürece eşzamanlı bir şekilde dâhil olan sözcük öğretimi/öğrenimi kavramı ile karşılaşılmaktadır. Sözcüklerin iletişimi sağlayan araçlar olduğu düşünüldüğünde yabancı dil öğretimi dizgesini oluşturan yaklaşım, yöntem, dört dil becerisi, dil bilgisi, materyal, teknoloji gibi kesitlerden birinin de sözcük öğrenimi/öğretimi olduğu söylenebilir. Nitekim Harmer’a (1997’den akt. Dilidüzgün, 2019, s. 414) göre, dilin iskeleti dil yapılarından oluşuyorsa sözcük dağarcığı en önemli organı ve etini temin etmektedir. Harmer’ın bu ifadesi, yabancı dilde sözcük öğrenmenin ne derece önem teşkil ettiğini de göstermektedir. Harmer’ın de önemini dile getirdiği sözcük dağarcığı kavramı Vardar (2002, s. 182) tarafından “Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin tümü.” şeklinde tanımlanmaktadır. Mete (2014, s. 113) ise bireylerin dil becerilerinin etkin kullanımının zengin sözcük

hazinesi, diğer bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlı olduğunu ve bu birikimin sadece sözcükler değil kültürel birikimi de yansıtan atasözleri, deyim ve deyişlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi/öğrenimi sürecinde öğrenicinin söz varlığı ögeleriyle karşılaşıp öğreneceği ve "anlamlı girdi" hâline gelecek sözcük dağarcığının niteliği-niceliği ve bunu edinme şekli, üzerinde durulması gereken bir meseledir.

Yabancı dil öğrenmek, öğrenilen dilin kültürünü dolayısıyla toplumsal algı ve değerlerini tanımayı da beraberinde getirmektedir. Özellikle tarihin ve değerlerin taşıyıcısı olan sözcüklerin, atasözlerinin ve mecaz anlamlarla -gerçek anlamın bir adım ötesinde- toplumsal algılara ilişkin ipuçları taşıyan deyimlerin bu algı ve değer transferindeki etkisi azımsanmayacak derecede kabul edilmektedir. Bu bağlamda Aksan (2008, s. 21) da "Anadolu'yu ve Türkçe konuşulan öteki ülkeleri hiç bilmeyen bir yabancı, dünyanın herhangi bir yerinde iyi bir Türkçe öğrenimiyle bu dili öğrenecek olsa yalnızca sözvarlığını inceleyerek Türk kültürü üzerinde pek çok bilgi edinebilecek, uzakta olduğu hâlde bu kültürü tanıyacaktır." görüşündedir. Bu görüşten hareketle yabancı dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarım süreci olduğu, bu süreçte ise sözvarlığı unsurlarının bir bölümünü oluşturan deyim ve atasözlerinin diğer sözcük türlerine ek olarak önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Barın (2004, s. 25) da deyimlere günlük kullanımda çok yer verildiği için deyimlerin iyi öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu çerçevede Tüm'ün (2010, s. 669) "Söz varlığı içerisinde kültürel eğilimleri yansıtan deyimler, dilin kullanımını ve kültürün anlaşılmasını kolaylaştırır." görüşü ise söz varlığını oluşturan sözcüklere ek olarak deyim, atasözü, ikilemelerin öğretilmesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki gerekliliğini destekler niteliktedir.

Siyanova-Chanturia ve Webb (2016, s. 227) sözcük öğreniminin tesadüfi olarak gerçekleşmesinin sınırlı olduğunu, sık kullanılan sözcüklerin öğreniminin daha ziyade sınıf eğitimiyle gerçekleştiğini belirtir. Bu görüşten hareketle yabancı dil eğitimi süreçlerinde dil sınıflarında ve sınıf dışı etkinliklerde kullanılacak okuma kitaplarının niteliği, söz varlığı ve zenginliği sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi gereken materyaller olarak kabul edilebilir. Değerlendirmenin gerçekleştirilmesi aşamasında ise "sözcük sıklığı" kavramı ile karşılaşılmaktadır.

Sözcük sıklığı Türkçe Sözlük'te (2011) "Dilde bir sözün kullanılma oranı." olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde de en çok kullanılan ve en çok ihtiyaç duyulan sözcüklerin öğrenilmesine/öğretilmesine öncelik verileceği hesaba katıldığında sözcük sıklığı çalışmalarının yapılmasının ve bu çalışmaların yabancı dil öğretimi sürecinde dikkate alınmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim Vardar (2002, s. 175) da sıklık çalışmalarının yabancı dil öğretimi alanında öğretilecek ögelerin belirlenmesine ve dil öğretimi alanında yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarının söz varlığının tespitinde sözcük sıklığı çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir (Alsarray, 2015; Bilgiç, 2016; Göçen, 2016; Kılıç, 2017; Şenyiğit, 2020). Yapılan çalışmalar, sözcük öğretimi içeriğinin şekillenmesine ilişkin kaynak niteliği taşımakla birlikte alanyazında bu bağlamda ortak bir anlayışın tam anlamıyla benimsenmediği de görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öncelik verilecek sözcükler ile sözcük öğretimi hususunda ortak bir anlayışa ulaşılması ise Göçen ve Okur'un (2019) da vurguladığı gibi ancak daha fazla sayıda yabancılar için Türkçe kitabının ve öğrenenlerin sözcük kullanımlarının incelenmesi ile mümkün görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "Neyi, ne kadar, nasıl, ne zaman, ne aracılığıyla öğreteceğiz?" sorularına cevap olmak gayesiyle çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışma ise "Neyi öğreteceğiz?" sorusuna cevap verme gayesi taşımaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesini "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında yer alan söz varlığı ögeleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında yer alan söz varlığı ögelerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Esas alınan amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. İncelenen kitapta yer alan toplam ve farklı sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısı nedir?

2. İncelenen kitapta yer alan sözcükler hangileridir?

3. İncelenen kitapta yer alan ikilemeler hangileridir?

4. İncelenen kitapta yer alan deyimler hangileridir?

5. İncelenen kitapta yer alan atasözleri hangileridir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 77) de ifade ettiği üzere nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bu çalışmada ise incelenen eserin söz varlığı ve sözcük sıklığı durumu ele alınmıştır.

2.2. İncelenen doküman

Çalışmada, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yayınları tarafından yayınlanan, akıllı tahta uyumlu "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" isimli eser incelenmiştir. Eserde Türk edebiyatında önde gelen yazarların eserlerine yer verilmiştir. Dolayısıyla metinler dil öğretim ortamlarında kullanılmak üzere oluşturulmuş yapay metinler değil, edebî hassasiyetlerle örülü özgün metinlerden oluşmaktadır. Eserde 19 adet okuma metni yer almaktadır. Bu 19 okuma metnine ek olarak okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerde de çeşitli türlerde metinlerden faydalanılmıştır. Eserde yer verilen 19 okuma metni şunlardır:

Tablo 1. Eserde yer alan ana okuma metinleri

Metinlerin Adı	**Metinlerin Yazarı**
Arkadaşını İyi Seç	Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî
Asuman ile Zeycan	Anonim
Gülperi Civan Hanım	Anonim
Viyana'da Beyin Ameliyatı	Evliyâ Çelebi
Perili Köşk	Ömer Seyfettin
Hayat Ne Tatlı	Memduh Şevket Esendal
Arabalar Beş Kuruşa	Sabahattin Ali
Çanta	Ali Ayçil
Elli Kuruş	Orhan Kemal

Ümit Dünyası	Şevket Rado
Mukaddes Hatıra	Reşat Nuri Güntekin
Elli Beşinci Mektup	Ahmet Rasim
Zeynep Kadın	Yakup Kadri Karaosmanoğlu
Ali Cengiz Oyunu	İskender Pala
Eskici	Refik Halit Karay
Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık
Mücella	Nazan Bekiroğlu
Çiğdem Güzeli	Mustafa Kutlu
Birinci İkramiye	Ahmet Hamdi Tanpınar

Tablo 1'de yer alan 19 okuma metnine ek olarak her metin için ayrı ayrı okuma öncesi ve okuma sonrası etkinlikleri hazırlanmış, bu etkinlikler bağlamında ise yine Türk edebiyatına ait mektup, deneme, şiir gibi edebî metinlere yer verilmiştir. Ayrıca eserde 17 adet dinleme-izleme metnine yer verilmiştir. Çalışmada, eseri oluşturan tüm ögeler analiz edilmiştir.

2.3. Veri toplama süreci ve aracı

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen veriler önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu çalışmada, B2-C1 seviyesine yönelik olarak hazırlanmış "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" isimli eserin söz varlığı ögelerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden doküman analizine başvurulmuştur.

Çalışmanın ilk aşamasında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış, özgün metinler içeren "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" eserine ulaşılmıştır. Ardından kitabın bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Yazılı metinlerin aktarılmasının ardından dinleme metinlerinin yazıya geçirilmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu yol ile "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" kitabının hem yazılı metinleri hem de dinleme metinlerini içeren bir sözcük havuzu elde edilmiştir. Çalışma kapsamında bilimsel araştırma ve yayın etik ilkelerine uyulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

"Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" isimli kitabın analiz edilmesinde içerik analizi esas alınmıştır. Çalışmanın temelini oluşturan sözcük sıklıklarının tespitinde CİBAKAYA 2.0 programından yararlanılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan ve sözcük havuzu oluşturulan kitabın CİBAKAYA programı analizine hazırlanması sürecinde, Göçen'in (2016) doktora çalışmasında CİBAKAYA programına ilişkin paylaştığı bilgiler rehber görevi görmüştür. Çalışma; Baş'ın (2011) tasnif ettiği söz varlığı araştırmalarından, bir metindeki sözcük, ikileme, deyim ve atasözlerinin tespit edilmesi anlamına gelen "genel amaçla yapılan söz varlığı araştırması" niteliği taşımaktadır. Söz konusu kategoriler belirlenirken Baş'ın (2011) da ifade ettiği gibi belli ölçütler dikkate alınmıştır. Çalışmada sözcük, "taban" olarak ele alınmıştır (Kurudayıoğlu ve Karadağ). TDK internet sitesindeki sözlüğe ek olarak belli durumlarda günlük kullanımları göz önünde bulundurulan söz varlığı unsurlarının yer yer esnek kabullerle sözcük, ikileme, deyim ve atasözü gruplarında değerlendirildiği söylenebilir. Verilerin analizi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Bilgisayar ortamına aktarılan kitap Word dosyası hâline getirilmiştir.

İnceleme alanına dâhil olmayan fazlalıklar silinmiştir (sayfa numaraları, kitap ismi, alıştırma numaraları, resimler).

Özel isimler metinden silinmiştir.

Kısaltmalar açılmış hâliyle yazılmış, bu ifadeler "+" işaretiyle birleştirilmiştir.

Sayılar yazılı hâle getirilmiş (basamak sayıları), sayıların "+" işaretiyle birleştirilmesi sağlanmıştır.

Tarih ifadeleri "+" işaretiyle birleştirilmiştir.

Sözcüklerden çekim ekleri silinmiştir.

Fiillerden olumsuzluk eki, geçici zarf-fiil, sıfat-fiil yapan ekler silinmiş ve fiillerin sonuna "-" işaretinin konulmuştur.

Kalıcı isim yapan isim-fiil eki bırakılmıştır.

İsimler ve fiiller basit veya gövde hâlleriyle bırakılmıştır.

Birleşik isimlerin, birleşik fillerin ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin kalıp olarak ele alınması ve "+" ile birleştirilmesi sağlanmıştır.

Çok anlamlılık incelenmemiş ancak rastlanan farklı sözcükler belirtilmiştir (çay, hayır vb.).

Düzeltme eki kaldırılmıştır.

"DA" ekinin tek bir biçimi yazılmıştır.

"Mı" soru ekinin tek bir biçimi yazılmıştır.

Hem … hem gibi bağlaçlar birleştirilmiştir (hem+hem).

CİBAKAYA 2.0 programı vasıtasıyla Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi kitabında yer alan sözcüklerin, deyimlerin, ikilemelerin ve atasözlerinin toplam sayısına ve tekrar etme sayısına dolayısıyla sıklığına ulaşılmıştır. Ardından elde edilen verilerin Microsoft Office Excel programına aktarılması ve "Pivot Table" özelliğinin kullanılmasıyla tablolaştırılması sağlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. İncelenen kitapta yer alan toplam ve farklı sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısına ilişkin bulgular ve yorum

"Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi"nde yer alan sözcüklerin ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin toplam ve farklı kullanım sayısına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2. İncelenen kitaptaki toplam ve farklı sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısı

Grup Türü	Toplam Sayı	Farklı Sayı	Grup Türünün Katsayısı (Farklı sözcük sayısı / toplam sözcük sayısı
Sözcük	19465	3517	0,18
İkileme	158	103	0,65
Deyim	363	269	0,74
Atasözü	9	7	0,77
Toplam	19995	3894	0,19

Tablo 2'de sunulan verilerden hareketle kitapta 19.995 sözcük/sözcük grubunun incelendiği ve toplam sayının en çok olduğu grubu "sözcük"lerin oluşturduğu görülmektedir. Toplam sayı bağlamında

"sözcük"leri sırasıyla; deyim, ikileme ve atasözü takip etmektedir. Günlük dil kullanımında da söz varlığı unsurlarından sözcüklerin, diğer söz varlığı unsurlarından çok daha yoğun kullanıldığı bilinmektedir. Tablo 2'deki veriler de bu görüşü destekler niteliktedir. Tablo 2'de sunulduğu üzere en az yer verilen sözcük grubunu ise atasözleri oluşturmaktadır. B2-C1 seviyesi tarafından kullanılmak üzere hazırlanmış bu kitapta toplam sözcük sayısına oranla yer verilen atasözü sayısı dikkat çekici derecede az görülmektedir. Grup türlerinin katsayısı incelendiğinde her ne kadar atasözlerinin "farklı sözcük/sözcük grubu sayısı"nın oranı yüksek bulunsa da bunun sebebi atasözü sayısının azlığına bağlanabilmektedir.

3.2. İncelenen kitapta yer alan sözcüklerin hangileri olduğuna ilişkin bulgular ve yorum

Bu bölümde "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi"nde hangi sözcüklerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı konusu incelenmiştir. "Sözcük" kategorisinde; isim, sıfat, bağlaç, zarf, edat, ünlem, fiil, zamir ve sık kullanılan birleşik sözcükler ele alınmıştır. "Sözcük" kategorisinde ele alınan bu gruba ilişkin veriler tablolaştırılmıştır. Elde edilen sözcük listesinde yer alan ilk 40 sözcük bu başlık altında sunulurken sözcük listesinin tamamı çalışmanın sonunda Ek 1'de paylaşılmaktadır.

Tablo 3. İncelenen kitapta yer alan ilk 40 sözcük ve ilk 40 sözcüğün sıklık sayıları

Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı
bir	771	gör-	116	bak-	89	sen	75
da	313	şehzade	112	mi	85	al-	75
bu	294	gibi	111	çocuk	82	ama	74
ol-	291	sonra	110	her	82	insan	74
ve	284	git-	101	için	80	başla-	74
o	263	var	99	yap-	77	iste-	72
de-	193	kadar	98	ev	76	çok	68
gel-	163	ile	95	iç	76	ver-	67
ne	144	küçük	92	iki	76	geç-	66
ben	138	gün	91	kendi	76	zaman	64

Tablo 3'te sunulan verilere göre; *bir, da, bu, ol-, ve, o, de-, gel, ne, ben, gör-, şehzade, gibi, sonra, git-, var, kadar, ile, küçük, gün* sözcükleri sıklığı en yüksek olan ilk 20 sözcüğe karşılık gelmektedir. Bu ilk 20 sözcük incelendiğinde 'şehzade' sözcüğü haricindeki sözcüklerin sıklıklarının yüksek çıkması beklenmedik bir durum değildir. A1 ve A2 seviyelerinde tamamı kullanılan temel sözcüklerden olan bu sözcükler, sosyal aktör olan dil kullanıcısının ilk öğrendiği sözcüklerdir. B2-C1 seviyesindeki yabancı öğreniciler için hazırlanmış bu kitapta da sıklıklarının yüksek çıkması, özgün metinlerin sıklık anlamında da sosyal hayattaki önem derecesiyle uygun içerikler barındırdığının göstergesi olarak kabul edilebilir. İlk 20 sözcük arasında "şehzade"nin yer alması ise beklenmedik bir durumdur. Günümüzde var olan siyasi yönetim şekli içinde yer almamasına ve dolayısıyla kullanım sahası olmamasına rağmen bu sözcüğün sıklığının yüksek çıkması, kitapta yer alan metinlerden bazılarının halk hikâyesi ve efsanelere dayalı olmasına bağlanabilir.

3.3. İncelenen kitapta yer alan ikilemelerin hangileri olduğuna ilişkin bulgular ve yorum

Bu bölümde "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi"nde hangi ikilemelerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı konusu incelenmiştir. Elde edilen ikileme listesinde yer alan ilk 40 ikileme

bu başlık altında sunulurken ikileme listesinin tamamı çalışmanın sonunda Ek 2'de ekte paylaşılmaktadır.

Tablo 4. İncelenen kitapta yer alan ilk 40 ikileme ve ilk 40 ikilemenin sıklık sayıları

İkilemeler	Sıklık Sayısı	İkilemeler	Sıklık Sayısı	İkilemeler	Sıklık Sayısı	İkilemeler	Sıklık Sayısı
ağır ağır	6	sık sık	3	girer girmez	2	ak pak	1
kendi kendine	6	sıkı sıkı	3	hızlı hızlı	2	arada sırada	1
yavaş yavaş	6	şaşkın şaşkın	3	kısa kısa	2	ardı sıra	1
pırıl pırıl	5	ufak tefek	3	titreye titreye	2	bakar bakmaz	1
ara sıra	4	bile bile	2	yan yana	2	baştan başa	1
görür görmez	4	çoluk çocuk	2	yer yer	2	biçim biçim	1
uzun uzun	4	çoluklu çocuklu	2	yırtık pırtık	2	bir bir	1
birer birer	3	derli toplu	2	ablak ablak	1	bol bol	1
büyük büyük	3	düğün dernek	2	acele acele	1	boylu poslu	1
parça parça	3	gide gide	2	aheste aheste	1	büyüte büyüte	1

Tablo 4'teki verilere göre *ağır ağır, hem hem, kendi kendine, yavaş yavaş, pırıl pırıl, ara sıra, görür görmez, uzun uzun, birer birer, büyük büyük* ikilemeleri sıklığı en yüksek ikilemeler olarak tespit edilmiştir. En sık kullanılan ikilemeler incelendiğinde oluşum şekillerine göre daha çok kendini tekrar eden sözcüklerden oluşan ikilemelere başvurulması dikkat çekmektedir. İncelenen kitaptaki ikileme sayısının fazla olması, kitabın B2-C1 seviyesindeki öğreniciler için hazırlanmış olmasına bağlı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca kitaptaki ana okuma metinlerinin özgün metinler olduğu hesaba katıldığında, söz varlığını oluşturan yapılardan biri olan ikilemelerin aktarılmasında kitabın önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir. Yabacı'nın (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki ikilemeleri yapı, işlev ve anlam açısından değerlendirdiği çalışmasından hareketle; Tablo 4'te sunulan ikilemelerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve kültür aktarımının sağlanması noktasında etki oluşturabilecek nicelikte olduğu söylenebilir.

3.5. İncelenen kitapta yer alan deyimlerin hangileri olduğuna ilişkin bulgular ve yorum

Bu bölümde, "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" kitabında hangi deyimlerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığına yönelik bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen deyim listesinde yer alan ilk 40 deyim bu başlık altında sunulurken ikileme listesinin tamamı çalışmanın sonunda Ek 3'te paylaşılmaktadır.

Tablo 5. İncelenen kitapta yer alan ilk 40 deyim ve ilk 40 deyimin sıklık sayıları

Deyimler	Sıklık Sayısı	Deyimler	Sıklık Sayısı	Deyimler	Sıklık Sayısı	Deyimler	Sıklık Sayısı
ortaya çık-	9	gönül ver-	3	ad ver-	2	can ver-	2
anlamına gel-	6	gözden kaybol-	3	akla gel-	2	cana kıy-	2
canı sıkıl-	6	hayata gözlerini yum-	3	aklına gel-	2	denk gel-	2

bir bir anlat-	5	hoşuna git-	3	allahın emri ile iste-	2	göz kamaştır-	2
dünyaya gel-	5	kalbi çarp-	3	ayak bas-	2	gözlerini dik-	2
başından geç-	4	kaleme al-	3	başı sıkıya gir-	2	içi cız et-	2
dikkate al-	4	neme lazım	3	başına geç-	2	içinden geç-	2
sudan çıkmış balığa dön-	4	ortadan kaybol-	3	başına gel-	2	ilgi duy-	2
yollara düş-	4	peşine düş-	3	boy ölçüş-	2	ipiyle kuyuya inilir mi	2
başımın üstünde yeri var	3	ümidi kes-	3	boynunu bük-	2	kafa tut-	2

Tablo 5'e göre, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi'nde deyimlere toplam sayı olarak 363 defa yerilmiştir. Tekrar eden deyimler haricinde 269 farklı deyim kullanılmıştır. En yüksek sıklığa yüksek deyim 9 defa tekrar etmesiyle "ortaya çıkmak" deyimi olmuştur. Yine *anlamına gelmek, canı sıkılmak, bir bir anlatmak, dünyaya gelmek, başından geçmek, dikkate almak, sudan çıkmış balığa dönmek ve yollara düşmek* deyimleri sırasıyla en sık kullanılan deyimler olarak belirlenmiştir. "Sözcük" kategorisinden sonra toplam ve farklı sayısı en sözcük grubunun deyimler olması, Türkçenin mecazlı söyleyişlerindeki fazlalığa da işaret etmektedir. İncelenen kitabın B2-C1 seviyesine hitaben hazırlanmış olması da mecazlı söyleyişlerin sayısının yüksek olmasındaki sebeplerden biri olarak gösterilebilir. Doğmak fiili yerine dünyaya gelmek deyiminin kullanılması, "olay" veya "yaşamak" sözcüğü yerine "başından geçmek" deyiminin kullanılması sözcük dağarcığının geliştirilmesi bağlamında önemli bir görev üstlenmektedir.

3.5. İncelenen kitapta yer alan atasözlerinin hangileri olduğuna ilişkin bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi'nde hangi atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı konusu ele alınmıştır. "Atasözü" kategorisinde ele alınan bu gruba ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İncelenen kitapta yer alan atasözleri ve sıklık sayıları

Atasözleri	**Sıklık Sayısı**
İnsan insana benzer	3
Boynuz kulağı geçer	1
Davul bile dengi dengine çalar	1
Garip kuşun yuvasını Allah yapar	1
Gönül ferman dinlemez	1
Gün doğmadan neler doğar	1
Her yiğidin kalbinde bir aslan yatar	1
	9 (Toplam)

Tablo 6'ya göre 19.995 sözcük/sözcük grubundan oluşan kitapta yalnızca 9 atasözüne yer verilmiş ve 7 farklı atasözü tespit edilmiştir. İncelenen kitabın B2-C1 seviyesindeki öğrenicilere sunulmuş olması,

daha fazla atasözüyle karşılaşılacağı fikri oluşturmasına rağmen beklentinin tersi bir bulgu elde edilmiştir. Kitapta atasözlerinin az yer alıyor olması, özgün metinlerden oluşmasına bağlanabilir. Yapay metinlerde seviyeye göre ögeler eklenebilirken özgün metinlerden faydalanıldığında içeriğe müdahale imkânı kısıtlı olabilir.

4. Tartışma ve sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, tüm yabancı dillerin öğretiminde ve öğreniminde olduğu gibi sözcük öğretimi konusu önem arz etmektedir. Çeşitli yönleriyle ele alınan sözcük öğretiminde en önemli sorulardan/sorunlardan biri olarak da "Neyi öğreteceğiz?" sorusu kabul edilmektedir (Göçen, 2016; Tüfekçioğlu, 2016; Uzdu Yıldız, 2013). Öğretilecek sözcüklerin seçilmesi, belirlenmesi noktasında alanyazında bir fikir birliği sağlanamamasına bağlı olarak yabancı dil öğretiminin planlanmasında "sözcük öğretimi" standart olmayan bir şekilde gerçekleşmektedir. Bunun sonucu olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde (2018) "sosyal aktör" olma özelliği önemle dile getirilen dil kullanıcısının sosyal hayatta ihtiyaç duyacağı sözcükleri, ihtiyaç duyulan ölçüde edinememesi sorunu ile karşılaşılmaktadır. Bu gereklilik durumuna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarının, okuma kitaplarının, web platformlarının sıklık çalışmalarıyla "söz varlığı" bağlamında ele alınması; öğreniciye kazandırılması gereken sözcüklerin tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" kitabının söz varlığı incelenmiştir. Özellikle incelenen kitabın özgün metin içerikli olmasının "Neyi öğreteceğiz?" sorusunun cevaplanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

"Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi" adlı eserin söz varlığı bağlamında zengin bir niteliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan okuma kitaplarının söz varlığı bağlamında incelendiği çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen ve Aydın, 2021). Ancak bir karşılaştırmaya gidildiğinde şu tablo görülmektedir: Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi eserinin söz varlığı unsurları, belli bir seviyede hazırlanmış birkaç kitabın veya birden fazla seviyeye (A1, A2, B1, B2,C1) göre hazırlanmış okuma setlerinin söz varlığı unsurlarından sayısal oran anlamında daha ileri durumdadır. Diğer çalışmalarda ayrı seviyeler bağlamında incelenen okuma kitaplarının sayfa sayısının bu çalışmada incelenen kitaba kıyasla daha düşük olduğu ve dolayısıyla söz varlığı unsurlarının da sayısal anlamda daha az olduğu görülmektedir. İncelenen kitabın ise B2-C1 seviyelerine hitap etmesine bağlı olarak hem tema hem de hacim anlamında daha büyük bir zenginlik barındırdığı söylenebilir.

İncelenen eserde sıklığı en yüksek grubu sözcük kategorisi oluşturmuştur. İsim, sıfat, zamir, zarf, fiil, bağlaç, ünlem görevinde bulunan tüm sözcükler bu kategorinin içinde kabul edilmiştir. Stahl-Nagy (2005'ten akt. Yıldız ve Okur, 2010, s. 762) da okuma materyallerindeki sözcük sıklıklarında ilk olarak yapışkan sözcükler (glue words) olarak adlandırdığı edat, sıfat, zarf, zamir görevlerindeki sözcüklerin kaçınılmaz olarak sıkça kullanıldığını vurgulamaktadır. Yıldız'a (2016, s. 412) göre, iletişimin temel öğesi olan kelimeler hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde temel nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuç da bu verilerle örtüşmektedir. Doküman analizi yapılan eserde sıklığı en yüksek grup olarak 'sözcük'lerin belirlenmesi; sözcüklerin birleşiminden oluşan deyim, atasözü ve ikileme gruplarından önce sözcüklere ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Sıklığı en yüksek sözcükler ise *bir, da, bu, ol-, ve, o, de-, gel, ne, ben, gör-, gibi, sonra, git-, var, kadar, ile, küçük, gün* şeklindedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının incelendiği benzer çalışmalara bakılırsa sıklığı yüksek olan sözcüklerin bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel olduğu görülebilir (Göçen, 2016; Göçen, Şen ve Duman, 2020).

Ayrıca çalışmada, sıklığı yüksek olmamakla birlikte sözcük dağarcığının geliştirilmesine katkı sağlayacak *takunya, pençeleşmek, bade içmek, mahzen, külünk, koloni, kerata, kavaf, zifos, aşıboyalı, şehadetname, şefaat, koçboynuzu, pir-i ebedi, laden, leylaki, hovarda, hiphop, hilye-i saadet* gibi sözcüklerin de yer aldığı görülmüştür. Bu unsurlara yer verilmesi olumlu olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bu veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki söz varlığının ele alındığı çalışmalarla (Göçen, 2016) karşılaştırılırsa "*takunya, pençeleşmek, bade içmek, külünk, kerata, kavaf, zifos, aşıboyalı, şehadetname, şefaat, koçboynuzu, pir-i ebedi, laden, leylaki, hovarda, hilye-i saadet*" sözcüklerinin, hiçbir seviyedeki Türkçe ders kitabı setinde bulunmadığı görülecektir. Bu da incelenen eserin, ders kitaplarından farklı olarak öğreniciye yeni sözcükler sunabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte sosyal hayatta büyük bir yer edinmemesine rağmen sıklığı en yüksek sözcükler arasında çıkan "şehzade" sözcüğünün verileri, kitapta yer alan metinlerin tematik farklılıklarına ve metinlerin farklı uzunluklarda oluşuna bağlanmaktadır.

Çalışmanın bir başka araştırma alanını oluşturan ikilemeler ise sözcük grupları arasında toplam sayı bakımından üçüncü sırada yer almıştır. En sık tekrar eden ikilemelerin başında *ağır ağır, kendi kendine, yavaş yavaş, pırıl pırıl, ara sıra, görür görmez, uzun uzun, birer birer, büyük büyük* ikilemeleri gelmektedir. Bu sonuç da ikilemelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasında öncelik verilebilecek ikilemeleri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilmiş diğer çalışmalara bakıldığında, sıklık düzeyi yüksek olan ikilemeler ile bu çalışmada yüksek sıklıkta olduğu tespit edilen ikilemeler arasında paralellik olduğu görülmektedir (Göçen, 2016; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020). Ayrıca *ablak ablak, çalgı çağanak* gibi ikilemelerin Göçen'in (2016) Yeni Hitit, Gazi, İstanbul yabancılara Türkçe setlerini söz varlığı, sözcük sıklığı bağlamında ele aldığı çalışmasında bulunmamasına rağmen incelenen kitapta yer aldığı tespit edilmiştir. Bu da geniş yelpazede ikileme türünün kitapta var olduğunu göstermektedir.

"Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi" kitabında söz varlığı ögelerinden biri olan deyimlerin de yüksek oranda yer aldığı görülmektedir. Bunun ise dilin kültür kodunun öğrenici tarafından çözülmesi noktasında etkili olacağı düşünülmektedir. Şenyiğit (2020) de B1 seviyesinden itibaren deyim, ikileme, atasözü gibi anlamsal dil birimlerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Şalvarlı (2010) da deyimleri dilin gücünü arttıran en önemli sözler olarak kabul etmiştir. İncelenen kitabın B2-C1 seviyesine yönelik hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda bu türden kullanımların oranında da artış olması beklenmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, eserin bu anlamda zengin bir içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kitapta en sık kullanılan ilk on deyim sırasıyla *ortaya çıkmak, anlamına gelmek, canı sıkılmak, bir bir anlatmak, dünyaya gelmek, başından geçmek, dikkate almak, sudan çıkmış balığa dönmek ve yollara düşmek, başımın üstünde yeri var* deyimleridir. Bir dilin mecaz yapılarını öğrenmek, bu alanda yetkinlik kazanmak ileri düzey bir beceri kabul edildiğinden B2-C1 seviyesindeki Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Türk Edebiyatı Antolojisi kitabında deyimlerin sık yer alması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Metinlerin özgün olması, dili yapaylıktan kurtardığından sosyal aktörün ihtiyaç duyması en muhtemel deyimler de bu çalışmayla sıralanmıştır. Ayrıca Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama'nın (2020) A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde hazırlanmış 8 kitaplık okuma setini söz varlığı ve sözcük sıklığı bağlamında ele aldıkları çalışmada yer almayan "yolundan çevirmek, ciğeri tutuşmak, meydan vermek, gönlünden kopmak, yüreği hop etmek" gibi deyimlerin incelenen eserde yer alıyor olması da eserin bu bağlamda zengin bir içeriğe sahip olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Çalışmanın son araştırma alanı ise kitaptaki atasözlerinin kullanılma durumudur. Yapılan inceleme sonucunda 7'si farklı olmak üzere toplam 9 atasözünün kullanıldığı görülmüştür. Bu atasözleri içinde

sıklık yönünden ön plana çıkan atasözü ise *"İnsan insana benzer."* atasözüdür. Kitapta kullanılan diğer 6 atasözüyle yalnızca bir defa karşılaşılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu atasözlerinin öğretilmesine öncelik verilebilir. Ancak incelenen kitabın atasözleri bağlamında Türkçenin söz varlığının zenginliğini yansıtmadığı görülmektedir. Yahşi (2020, s. 22) dil öğretimi sürecinde, Türk kültürünü en iyi yansıtan atasözlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. İncelenen kitabın B2-C1 seviyesine hitap ettiği düşünüldüğünde ve diğer söz varlığı ögelerinin sayıları göz önünde bulundurulduğunda 9 atasözü bulunması eksiklik olarak görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış özgün okuma kitabının sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri bağlamında ele alındığı bu çalışmanın, yabancı öğrenicilere öğretilebilecek söz varlığı ögelerini ortaya koyarak alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

6. Öneriler

Bu çalışmada; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan, B2-C1 seviyesi hedef alınarak hazırlanmış "Türkçe Öğrenen Yabancılar için Türk Edebiyatı Antolojisi" isimli eser, söz varlığı ve sözcük sıklığı bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın sonunda sözcük, deyim, ikileme ve deyim olmak üzere 4 kategoride sözcük listeleri oluşturulmuştur. Yapılan çalışmadan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan hipermetinler, otantik metinler vb. metin türleri söz varlığı bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Araştırılmaya devam edilen yabancılara Türkçe kitaplarına ek olarak teknolojinin gelişmesiyle beraber sayıları artan yabancılara Türkçe öğretimi web platformlarının içeriklerinin de söz varlığı bağlamında incelenmesi önerilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan basılı yayınların, web platformlarının söz varlığı ve sözcük sıklığı bağlamında incelenerek sözcük listelerinin ortaya koyulmasının alanyazına hem uygulamalı hem de teorik anlamda katkı sunacağı düşünülmektedir. Yine belli temalar bağlamında sunulmuş okuma kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla söz varlığı bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

Aksan, D. (2008). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Ankara: Bilgi.

Alsarray, M. (2015). Türkçe Ulusal Derlemi'nde yüksek sıklıkta kullanılan adların eşdizimlilikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları, l*(1), 19-30.

Baş, B. (2011). *Söz varlığı çalışmalarında ölçütler*. TÜBAR, XXIX, s. 27-61.

Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarını yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: PegemA.

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learnıng, teachıng, assessment companıon volumewıth new descrıptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989 adresinden erişildi.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşım bağlamında bildirişim durumlarına göre kelime öğretimi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. (1. Baskı), (s. 413-445). Ankara: Nobel Akademik.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.

Göçen, G. ve Okur, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Göçen (Ed), *Türkçenin sözcük öğretimi*. (1. Baskı), s. 249-272. Ankara: Nobel.

Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 21, 46-73.

Göçen, G. ve Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: çocuk hikâyeleri dizisi a1-a2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.

Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 293-307.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 21, (*2), 113-128.

Siyanova-Chanturia, A & Webb, S. (2016). Teaching vocabulary in the EFL context, *English Language Teaching Today, 5,* 227-239.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-38834-2_16 adresinden erişildi.

Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve a1-a2 seviye sözlüğü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. Yıldırım, F. Ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar – yöntemler – beceriler – uygulamalar*. (1.Baskı), 267- 288.

Tüm, G. (2010). Atasözlerinin değişik kültür ve dilleri anlamadaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5* (4), 663- 678.

Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. (11.Baskı). Ankara: TDK.

Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (1. Baskı), s. 357-364. Ankara: Grafiker.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Yabacı, L. N. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında ikilemelerin yapı, işlev ve anlam açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi*. TÜBAR, S. XXVII, s. 753-773.

Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Millî Eğitim Dergisi, 210*, 411-424.

Ekler

Ek 1. İncelenen kitapta yer alan sözcükler ve sıklık sayıları

Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı	Sözcükler	Sıklık Sayısı
Bir	771	razı ol-	4	allahtan	1	parıltısız	1
Da	313	sakla-	4	alt kat	1	park	1
bu	294	selam ver-	4	altı yüz altmış yedi	1	pastane	1
ol-	291	sıkıl-	4	altmış	1	pazarlık	1
ve	284	sok-	4	ambar	1	pehlivanlık	1
o	263	şaşır-	4	ana dil	1	pekala	1
de-	193	tırman-	4	ana dili	1	perçem	1
gel-	163	uğra-	4	anlaşmazlık	1	perçemli	1
ne	144	uyan-	4	anlayışsız	1	perde	1
ben	138	yapış-	4	anti tez	1	peri kızı	1
gör-	116	yazdır-	4	aptalca	1	peri masalı	1
şehzade	112	yer al-	4	ar	1	perişan	1
gibi	111	acaba	3	arabacı	1	peşinen	1
sonra	110	ada	3	arada bir	1	peygamber	1
git-	101	ağır	3	aralıksız	1	peymane	1
var	99	akademisyen	3	araştırmacı	1	pınar	1
kadar	98	akraba	3	arı	1	pırıltı	1
ile	95	ameliyat	3	arka arkaya	1	pilav	1
küçük	92	ansızın	3	arkadaşlık	1	pilavlık	1
gün	91	apartman	3	armağan	1	pir	1
bak-	89	asılı	3	arsız	1	pir i ebedi	1
mi	85	asla	3	arşiv	1	pislik	1
çocuk	82	aslında	3	arzuhalci	1	piyano	1
her	82	avlu	3	asır	1	piyasa	1
için	80	aylık	3	asker kaçağı	1	plan	1
yap-	77	benzerlik	3	aslen	1	porselen	1
ev	76	benzin	3	asma	1	portakal	1
iç	76	bıçak	3	aşağılayıcı	1	pos	1
iki	76	bilek	3	aşama	1	pöh	1
kendi	76	bilgi	3	aşıboyalı	1	program	1
sen	75	birtakım	3	aşık badesi	1	programcılık	1
al-	75	boylu	3	aşıklık	1	pul	1
ama	74	büsbütün	3	aşk şerbeti	1	pür	1

insan	74	ceket	3	atak	1	raf	1
başla-	74	ceza	3	atasözü	1	rahat	1
iste-	72	çalı	3	atmaca	1	ramazan davulcusu	1
çok	68	çamlık	3	atmosfer	1	rastlantı	1
ver-	67	çardak	3	avrupalı	1	reçel	1
geç-	66	çarşaf	3	ayaklı	1	renkli	1
zaman	64	çatal	3	aydınlan-	1	resmen	1
daha	62	çayır	3	ayet	1	rıhtım	1
diye	62	çığırtkan	3	ayna	1	ritim	1
kız	61	çift	3	aynen	1	rivayet	1
şey	61	çoban	3	ayol	1	röportaj	1
ki	60	çuval	3	ayva	1	sabaha karşı	1
baş	59	dağıtımcı	3	ayvaz	1	sabırsızlık	1
el	59	damla	3	azap	1	sabit	1
yer	58	damlacık	3	babaanne	1	sadakat	1
yıl	58	darı	3	babacan	1	sadık	1
çık-	58	davranış	3	bacak	1	saflık	1
Büyük	57	davul	3	bacaklı	1	sağanak	1
Çiçek	57	defter	3	bade	1	sağlam	1
En	56	delik	3	badem	1	sağlık	1
yaz-	55	demir	3	badem ezmesi	1	sahil	1
Adam	53	deneme	3	bağ	1	sahne	1
söyle-	52	derhal	3	bağlam	1	saklı	1
Anne	50	derinlik	3	bağlantı	1	sako	1
Üzeri	50	dilek	3	bahçıvan	1	salata	1
kal-	50	doğruca	3	bahşiş	1	salon	1
Bura	48	durgun	3	bakımsızlık	1	saltanat	1
Fakat	48	durmadan	3	bakış açısı	1	samimiyet	1
Metin	48	efsane	3	bakkal	1	sandal	1
oku-	48	ekmek	3	bal	1	sandalye	1
Ara	47	eksik	3	balıkçı	1	saplı	1
Yan	47	entari	3	banyo	1	sapsız	1
Baba	46	epey	3	barış	1	sarhoş	1
Siz	46	epeyce	3	basık	1	sarıklık	1
Aşağı	45	evlat	3	basma	1	sarışın	1
Gece	45	ezan	3	basmacı	1	sarnıç	1
Hayat	44	facia	3	başarı	1	satıcılık	1
Kadın	43	falan	3	başkent	1	satırlık	1
Nasıl	43	fısıltı	3	başlı	1	satış noktası	1

Ora	43	fincan	3	batı	1	savunucu	1
otur-	43	galiba	3	batıl	1	saygı	1
Göz	42	gazetecilik	3	batıl inanç	1	seçenek	1
Hemen	42	geç	3	bayağı	1	seher	1
Ses	42	geçen	3	bayrak	1	sekiz bin beş yüz	1
anlat-	42	genellikle	3	bayram	1	sekiz dokuz	1
bil-	42	gerçekten	3	bayramlık	1	sekizinci	1
dur-	41	gerekli	3	bel	1	selamlık	1
sor-	41	gezi	3	belirgin	1	selvi	1
Bütün	40	gittikçe	3	bembeyaz	1	sembol	1
İş	40	göçmen	3	bence	1	sensiz	1
Değil	39	gök	3	beneksiz	1	sergi	1
gir-	39	gözlü	3	benli	1	serili	1
Biz	38	gözyaşı	3	benlik	1	serin	1
Dev	38	güç	3	berber	1	serinlik	1
Üç	38	günlük	3	berhane	1	sermaye	1
Ümit	38	güya	3	besbelli	1	serüven	1
Beş	37	ha	3	beş yüz bin	1	sevdalı	1
Yazar	37	hafif	3	beyefendi	1	sevimli	1
Yine	37	hakkında	3	beyit	1	sevimsiz	1
bul-	37	hasır	3	bez	1	seviye	1
başka	36	hasta	3	bilgiç	1	seyir	1
hikaye	36	hata	3	bilgili	1	seyirci	1
düşün-	36	hayal kırıklığı	3	bilimsel	1	sezgi	1
doğru	35	haydi	3	bin altı yüz on bir	1	sıcaklık	1
eser	35	hedef	3	bin bir güçlük	1	sıfat	1
gazete	35	herif	3	bin dokuz kırk yedi	1	sıfır	1
ise	35	hücum	3	bin dokuz yüz altmış dokuz	1	sık	1
dön-	35	ısrar	3	bin dokuz yüz altmış iki	1	sıkıntılı	1
dünya	34	ıssız	3	bin dokuz yüz altmış sekiz	1	sınıfsal	1
hangi	34	iç dünya	3	bin dokuz yüz altmış üç	1	sızılı	1
hiç	34	ilim	3	bin dokuz yüz bir	1	sızıntı	1
şimdi	34	in	3	bin dokuz yüz doksan	1	sihirbazlık	1

göre	33	incir	3	bin dokuz yüz doksan altı	1	simit	1
ön	33	isimli	3	bin dokuz yüz elli iki	1	simli	1
su	33	istasyon	3	bin dokuz yüz elli sekiz	1	sinek	1
şehir	33	iz	3	bin dokuz yüz elli üç	1	sinema	1
ye-	33	kabiliyet	3	bin dokuz yüz elli yedi	1	sivri	1
kapı	32	kalın	3	bin dokuz yüz kırk dört	1	siyasetçi	1
çalış-	32	kanlı	3	bin dokuz yüz kırk yedi	1	siyasi	1
arkadaş	31	karakter	3	bin dokuz yüz on üç	1	soba	1
böyle	31	karınca	3	bin dokuz yüz otuz beş	1	sokak başı	1
saray	31	karyola	3	bin dokuz yüz otuz bir	1	sokak kapısı	1
kuş	30	katip	3	bin dokuz yüz otuz dokuz	1	solgun	1
taraf	30	kaynak	3	bin dokuz yüz otuz dört	1	sonuç bölümü	1
son	29	kelebek	3	bin dokuz yüz seksen dokuz	1	sorumluluk	1
yüz	29	kemik	3	bin dokuz yüz seksen sekiz	1	sökük	1
çıkar-	29	kent	3	bin dokuz yüz yedi	1	sönük	1
yürü-	29	kıl	3	bin dokuz yüz yirmi altı	1	söylem	1
arka	28	kıyı	3	bin dokuz yüz yirmi dokuz	1	söylenti	1
mektup	28	kimi	3	bin dokuz yüz yirmi sekiz	1	söz gelimi	1
oda	28	koçboynuzu	3	bin iki yüz yedi	1	sözde	1
yukarı	28	kokulu	3	bin iki yüz yetmiş üç	1	sözler	1
artık	27	kontrat	3	bin sekiz yüz elli altı	1	spor	1
güzel	27	korku	3	bin sekiz yüz seksen dört	1	su bardağı	1
üst	27	koyu	3	bin seksen	1	sultan	1

koş-	27	köy	3	binbir	1	suret	1
bahçe	26	kulübe	3	binlerce	1	susuz	1
bile	26	kurt	3	bir (aynı)	1	sükun	1
biraz	26	kuyu	3	bir başına	1	sükunet	1
sokak	26	küçücük	3	bir türlü	1	sünger	1
şiir	26	kültür	3	birey	1	sürece	1
aç-	26	laf	3	bireycilik	1	süs	1
anla-	26	lazım	3	bireysel	1	süslü	1
unut-	26	leke	3	biricik	1	sütnine	1
alt	25	macera	3	bitki	1	sütun	1
köşk	25	mademki	3	bitki örtüsü	1	şairlik	1
onlar	25	makale	3	bitkin	1	şaka	1
öyle	25	merak	3	bodur	1	şakak	1
soru	25	mermi	3	boğaz	1	şam hırkası	1
yol	25	meydan	3	boğazına düşkün	1	şans	1
bırak-	25	meyve	3	boğum	1	şaşı	1
yaşa-	25	motor	3	bohça	1	şef	1
ad	24	mutfak	3	bol	1	şefaat	1
ağaç	24	mutlaka	3	boncuk	1	şehadetname	1
hal	24	mutlu	3	boş yere	1	şemsiyecik	1
karşı	24	müddet	3	boşboğaz	1	şenlik	1
konuş-	24	nokta	3	boyalı	1	şerbet	1
at	23	okuma yazma	3	boylamasına	1	şevk	1
köşe	23	on beş	3	boyun bağı	1	şifa	1
oğul	23	on iki	3	boyun bağlı	1	şimşek	1
söz	23	oracık	3	boyuna	1	şirin	1
getir-	23	ortaokul	3	bozuk	1	şişmanca	1
götür-	23	otomobil	3	böcek	1	şoför	1
birbiri	22	ova	3	bölme	1	şüphesiz	1
hayal	22	ödül	3	buçuk	1	ta	1
ilk	22	paltolu	3	buhar	1	taban	1
sabah	22	parti	3	bulutlu	1	tabip	1
doldur-	22	perili	3	bunalım	1	tablo	1
kaç-	22	piknik	3	bunca	1	tahmin	1
koy-	22	piyango	3	bununla beraber	1	takı	1
ağız	21	postacı	3	burun deliği	1	takıntısız	1
belki	21	sabahleyin	3	büklüm	1	takip	1
çiğdem	21	sabır	3	büyücü	1	takke	1
hemşire	21	samimi	3	büyükanne	1	takkeli	1
kardeş	21	saniye	3	büyüklük	1	taksi	1

kenar	21	sarsıntı	3	büyülü	1	tam tamına	1
kız kardeş	21	sefa	3	camekan	1	tamirat	1
kuruş	21	selam	3	camgöbeği	1	tandır ekmeği	1
uzun	21	senet	3	cami	1	tanrının günü	1
yok	21	sessizlik	3	camii	1	tapu	1
açıkla-	21	soğan	3	camlı	1	tarihi	1
kaybet-	21	sohbet	3	cankurtaran	1	tasavvuf	1
beyaz	20	süpürge	3	cansız	1	tavır	1
edebiyat	20	sürekli	3	cefa	1	tavırlı	1
isim	20	şakacı	3	cenaze	1	tavuk suyu	1
neden	20	şapka	3	cennet	1	taze	1
önce	20	şarap	3	cephe	1	tebessüm	1
önemli	20	şeytan	3	cerrah	1	tebrik	1
bekle-	20	şık	3	ceset	1	tecrübe	1
cevapla-	20	tabi	3	cetvel	1	tedavi	1
hepsi	19	tabiat	3	cevval	1	tedirgin	1
sev-	19	tanıdık	3	ceylan	1	teğmen	1
araba	18	tekerlek	3	cıvıltı	1	tek başına	1
biri	18	teklif	3	cızırtı	1	tekerlekli	1
çünkü	18	telaş	3	ciğerci	1	tekir	1
hep	18	telkin	3	cihan	1	tel	1
kahve	18	tereddüt	3	cila	1	televizyon	1
kim	18	tez	3	cimri	1	telgraf	1
kişi	18	torun	3	cisim	1	tellal	1
kurbağa	18	tüccar	3	civar	1	tema	1
mahalle	18	türkü	3	coğrafya	1	temsilci	1
öykü	18	tüy	3	cumhuriyet	1	teneffüs	1
sene	18	ufacık	3	cübbe	1	teorik	1
şu	18	utanç	3	cümbüş	1	tepeden tırnağa	1
devam et-	18	uzunca	3	cüzdan	1	teras	1
öl-	18	üçüncü	3	çağ	1	ters	1
tanı-	18	veya	3	çağrılış	1	tersine	1
var-	18	virane	3	çalgıcı	1	tesadüf	1
ana	17	yabancı	3	çalışkan	1	test	1
ayak	17	yalnızca	3	çamur	1	teşekkür	1
dağ	17	yanak	3	çamurlu	1	teyze	1
fazla	17	yapı	3	çanak	1	tıkanık	1
hanım	17	yaprak	3	çapak	1	tırnak	1
iyi	17	yarım	3	çarpıntı	1	ticarethane	1
nere	17	yayla	3	çatık kaşlı	1	tilki	1

yaralı	17	yayvan	3	çatlak	1	tipi	1
ağla-	17	yaz	3	çavuş	1	titiz	1
kullan-	17	yiyecek	3	çay	1	tiyatro	1
an	16	yumuşak	3	çay bardağı	1	tohum	1
dört	16	yurt	3	çayhane	1	tokalı	1
işte	16	yurtdışı	3	çayırlık	1	tokmak	1
kelime	16	yuva	3	çekiliş	1	tomar	1
renk	16	yük	3	çember	1	tomurcuk	1
taş	16	zar	3	çene	1	ton	1
ülke	16	zavallı	3	çerçeve	1	topal	1
at-	16	zillet	3	çeşit	1	toplu	1
çek-	16	acı-	3	çıkış	1	topluluk	1
duy-	16	anlaş-	3	çıkış noktası	1	toplumculuk	1
düş-	16	bat-	3	çıngırak	1	toplumsal	1
gez-	16	benzet-	3	çırak	1	toptancı	1
sür-	16	bildir-	3	çiçekçi	1	toz	1
topla-	16	boşal-	3	çiçekli	1	trafik kazası	1
ay	15	büzül-	3	çiçeklik	1	tuhafiye	1
başhekim	15	cevap ver-	3	çiğ	1	turna	1
bazı	15	çıkart-	3	çilli	1	turşu	1
birlikte	15	çiz-	3	çiriş çanağı	1	tutam	1
cümle	15	don-	3	çizili	1	tutku	1
defa	15	doy-	3	çocukça	1	tuzak	1
eski	15	eğ-	3	çocuksu	1	tuzcu	1
etraf	15	eğil-	3	çoğunluk	1	tül	1
halayık	15	et-	3	çokça	1	tülbent	1
ışık	15	etkilen-	3	çomak	1	tünel	1
ihtiyar	15	ferahla-	3	çorap	1	tür	1
roman	15	geliştir-	3	çorba	1	türk dili edebiyatı bölümü	1
tek	15	gerçekleş-	3	çökük	1	türkçülük	1
yalnız	15	gizlen-	3	çöl	1	türkiyeli	1
dinle-	15	göç et-	3	çöp teneke	1	tütünsüz	1
göster-	15	gözük-	3	çörek	1	tüylü	1
iç-	15	güçlük çek-	3	çubuk	1	ucuz	1
in-	15	hayret et-	3	dadı	1	uçurtma	1
akşam	14	inle-	3	dağ başı	1	uğurlu	1
aşk	14	isabet et-	3	dağınıklık	1	uğursuzluk	1
bey	14	işle-	3	dağıtım yeri	1	umman	1
birkaç	14	karar ver-	3	dahil	1	umutsuz	1

derviş	14	kat-	3	daimi	1	un çorbası	1
diğer	14	katıl-	3	dalavere	1	unutkan	1
dikkat	14	kay-	3	dalya	1	uskumru	1
dil	14	kaz-	3	dantela	1	usta	1
duvar	14	kırıl-	3	dar	1	ustaca	1
efendi	14	kızar-	3	daracık	1	usul	1
fare	14	kurtar-	3	davar	1	uşak	1
genç	14	mat et-	3	davullu	1	uydum akıllı	1
herkes	14	meşgul ol-	3	dayak	1	uygun	1
komşu	14	mutlu ol-	3	dayalı	1	uysal	1
nihayet	14	mümkün ol-	3	dayanılmaz	1	uzakça	1
oyun	14	nefes al-	3	dedikodu	1	uzunluk	1
pencere	14	okut-	3	dedikoducu	1	ücra	1
peri	14	öfkelen-	3	deli	1	üç yüz bin	1
resim	14	öğret-	3	delikanlılık	1	üç yüz otuz	1
satıcı	14	önemse-	3	delil	1	üçer	1
tane	14	paylaş-	3	demek ki	1	üfürsen uçacak gibi	1
ya	14	sahura kalk-	3	deminden beri	1	ümitsiz	1
bulun-	14	saklan-	3	demir kapı	1	ümmet	1
çağır-	14	sallan-	3	denge	1	ümmet i muhammed	1
kaldır-	14	say-	3	dergah	1	ün	1
öğren-	14	sığın-	3	deste	1	ürpertici	1
sus-	14	sil-	3	detaylı	1	üst kat	1
aynı	13	süpür-	3	devetüyü	1	üstat	1
az	13	süz-	3	devre	1	üstün	1
çanta	13	tak-	3	dış görünüş	1	üstüne	1
çekirdek	13	takıl-	3	diken	1	üzerine	1
deyim	13	tanış-	3	dilci	1	vakıf	1
gönül	13	tarif et-	3	dimağ	1	vakit kaybetmeden	1
hiçbir	13	taş-	3	diplomat	1	vakitsiz	1
ip	13	ter dök-	3	direkler arası	1	vakti	1
kitap	13	toplan-	3	dirsek	1	valiz	1
padişah	13	tüken-	3	dişsizlik	1	vardiye	1
sadece	13	uzan-	3	divan edebiyatı	1	vasıta	1
saksı	13	ürk-	3	divane	1	vatan	1
sizce	13	vefat et-	3	diyalog	1	vay anasına	1
yaş	13	vurul-	3	diyar	1	vaziyet	1
yer ver-	13	vuruş-	3	dizi	1	vezne	1

benze-	13	yasakla-	3	doğa	1	vıcık	1
bit-	13	yayıl-	3	doğaüstü	1	video	1
görün-	13	yeşer-	3	doğrultu	1	vilayet	1
işit-	13	yıka-	3	doğruluk	1	vinç	1
kalk-	13	yitir-	3	doğu	1	viranelik	1
altın	12	yola koyul-	3	doğum	1	virgülsüz	1
ancak	12	yorul-	3	doğum tarihi	1	vitrinli	1
dış	12	zorlan-	3	doğumlu	1	ya ya	1
hava	12	mart	2	doktora	1	yabani	1
hem	12	adamcağız	2	dolayı	1	yabani ot	1
ikramiye	12	adlı	2	dolayısıyla	1	yağlı	1
kağıt	12	ağa	2	dolma	1	yağmurlu	1
kalabalık	12	ak sakallı	2	dolunay	1	yahu	1
kulak	12	akıcı	2	don	1	yakında	1
kutucuk	12	alan	2	dondurma	1	yakışıklı	1
niçin	12	alçak	2	donuk	1	yalçın	1
olay	12	alçakgönüllü	2	donukluk	1	yaldızlı	1
ortanca	12	alışkanlık	2	dönüş	1	yalnızlık	1
türlü	12	anında	2	dört bir yan	1	yamaç	1
ara-	12	anmalık	2	dört yol ağzı	1	yamalı	1
bağır-	12	ansiklopedi	2	durak	1	yangın	1
bitir-	12	arada	2	durgunluk	1	yanı başı	1
çevir-	12	arzu	2	duvarlı	1	yanı başında	1
dayan-	12	askerlik	2	düğme	1	yanık ses	1
uyu-	12	aşçı	2	dükkan	1	yanlışlıkla	1
yak-	12	aşırı	2	dünyaca	1	yansıma	1
art	11	aşk hikayesi	2	dünyanın öbür ucu	1	yapayalnız	1
beyin	11	at arabası	2	düşünceli	1	yaptırım	1
çarşı	11	atlı	2	düz	1	yaramazlık	1
deniz	11	ayaz	2	düzen	1	yarık	1
deri	11	ayıp	2	düzenbaz	1	yarışma	1
dolu	11	aynı zamanda	2	düzenbazlık	1	yas	1
durum	11	ayrı	2	düzenli	1	yaslı	1
et	11	azıcık	2	düzlük	1	yastık	1
göğüs	11	bağlı	2	e	1	yaşayış	1
karanlık	11	bahçeli	2	ebrulu	1	yaşlı gözyaşı	1
kimse	11	balık	2	edebi	1	yatılı	1
koca	11	banka	2	editörlük	1	yavaş	1
lira	11	başlangıç	2	ee	1	yaya	1

okul	11	başucu	2	eflatun	1	yayan	1
orta	11	bebek	2	eflatuni	1	yayın	1
öğretmenlik	11	beklenti	2	eğitimli	1	yayınevi	1
sarı	11	belediye	2	eğri	1	yazı tahtası	1
sihirbaz	11	benekli	2	ehemmiyet	1	yazılı	1
sol	11	beraberce	2	ekonomi	1	yazışma	1
şekil	11	bereketli	2	ekşi	1	yazma	1
yazı	11	bereli	2	el ayası	1	yazmacı	1
yemek	11	beş bin	2	elalem	1	yekpare	1
zaten	11	beş yüz	2	elçilik	1	yelek	1
geçir-	11	beş yüz kırk	2	eleştirmen	1	yelekli	1
kork-	11	beş yüz otuz	2	elli beşinci	1	yemek odası	1
oyna-	11	beybaba	2	elmacık kemiği	1	yemeni	1
san-	11	bıyık	2	emanet	1	yemiş	1
vur-	11	bıyıklı	2	emin	1	yemyeşil	1
abi	10	bilgin	2	enayi	1	yenge	1
aile	10	bin altı yüz seksen iki	2	enerji kaynağı	1	yeni yetme	1
anahtar	10	bin dokuz yüz otuz iki	2	enişte	1	yenilik	1
anlam	10	bin dokuz yüz otuz yedi	2	enlemesine	1	yer altı	1
bekçi	10	bin dokuz yüz yetmiş dört	2	entelektüel	1	yer sofrası	1
birdenbire	10	bin sekiz yüz seksen üç	2	erkek kardeş	1	yerleşimci	1
cevap	10	bina	2	erkekli	1	yerli yerinde	1
dergi	10	boru	2	ermeni	1	yetenek	1
düşünce	10	bostan	2	esinti	1	yeteri kadar	1
gelin	10	boşluk	2	esir	1	yeterli	1
gül	10	bozkır	2	eskiden	1	yetim	1
halk	10	bu arada	2	esna	1	yetmiş beşlik	1
hatta	10	bu sırada	2	esnaf	1	yığın	1
kısa	10	bulmaca	2	esprili	1	yıkıntı	1
kol	10	bulut	2	eşekarısı	1	yılan derisi	1
memur	10	cadde	2	eşik	1	yılbaşı	1
numara	10	canım	2	eşit	1	yıldırım	1
oğlan	10	canlı	2	eşlik	1	yiğit	1
öte	10	cehennem	2	ev halkı	1	yirmi beşlik	1
para	10	cezaevi	2	evlatlık	1	yirminci	1
parça	10	cılız	2	evli	1	yoğun	1
saat	10	cilt	2	evlilik	1	yoğurt	1

sıra	10	cin	2	evliya	1	yokluk	1
uzak	10	çaba	2	eylem	1	yoksul	1
üniversite	10	çabucak	2	ezici	1	yolak	1
vakit	10	çabuk	2	fakülte	1	yoldaş	1
vapur	10	çekicilik	2	falanca	1	yönetici	1
yani	10	çevre	2	falcılık	1	yuvarlak	1
yeni	10	çeyiz	2	fanus	1	yüce	1
doğ-	10	çıplak	2	fasıl	1	yüksek lisans	1
kavuş-	10	çilingir	2	fayda	1	yükseköğrenim	1
kaybol-	10	çim	2	fazlaca	1	yüz elli	1
tut-	10	çocuk hakları sözleşmesi	2	fazlalık	1	yüz seksen	1
acı	9	çok geçmeden	2	felaket	1	yüz yumuşaklığı	1
ahlat	9	dağıtım	2	fen edebiyat fakültesi	1	yüzbaşı	1
ait	9	dahi	2	fena halde	1	yüzbinlerce	1
altı	9	dair	2	feryat	1	yüzlerce	1
ateş	9	dakikalık	2	fetih	1	yüzlü	1
beri	9	dalgın	2	fıkra	1	yüzükoyun	1
birden	9	darp	2	fırça	1	zaaf	1
çeşme	9	dede	2	fırlak	1	zam	1
çocukluk	9	değerli	2	fıskiye	1	zelzele	1
daima	9	değişik	2	fıstık	1	zenginlik	1
dal	9	delikanlı	2	filanca	1	zevk	1
eğitim	9	demin	2	file	1	zevk düşkünü	1
geri	9	demir yolu	2	filiz	1	zevk ehli	1
güllaç	9	depo	2	fiziksel özellik	1	zevkli	1
haber	9	derin	2	florya	1	zeytinlik	1
hoca	9	devir	2	futbol	1	zifos	1
kaç	9	devlet	2	galibarda	1	ziyafet	1
kalp	9	dikkatli	2	gayet	1	ziyan	1
kırk	9	din	2	gayretli	1	zurnalı	1
konu	9	divan	2	gaz lambası	1	adımla-	1
omuz	9	dokuz	2	gazete kağıdı	1	adlandır-	1
sağ	9	doruk	2	gazeteci	1	affet-	1
sandık	9	dostluk	2	gecelerce	1	aksat-	1
sevinç	9	dua	2	gecelik	1	akset-	1
şöyle	9	duru	2	gecelik elbise	1	alay et-	1
uç	9	düğüm	2	geçici	1	aldat-	1
ya da	9	düm tek	2	gedikli	1	alıklaş-	1

yaban	9	düş	2	gelecek	1	alıkoy-	1
yara	9	düşman	2	gelincik	1	aran-	1
yavru	9	düşünce yazısı	2	gelinlik	1	arat-	1
bağla-	9	eczane	2	gencecik	1	atan-	1
bin-	9	eğlence	2	genel	1	ateşlen-	1
gönder-	9	eh	2	gerçekçi	1	avla-	1
karşılaş-	9	el yazısı	2	gerdan	1	ayakta dur-	1
kır-	9	elbette	2	gevrek	1	azal-	1
salla-	9	eldiven	2	gezi yazısı	1	bağlan-	1
belli	8	eldivenli	2	gırtlak	1	bahşiş topla-	1
beraber	8	erkeksiz	2	gider harcama	1	barın-	1
bölüm	8	etken	2	gidiş	1	batır-	1
bugün	8	ev sahibi	2	gidişat	1	bayıl-	1
burun	8	evvel	2	giriş bölümü	1	bekleme-	1
cep	8	fes	2	girişimci	1	bekleş-	1
dere	8	fırtına	2	giysi	1	beklet-	1
elli	8	fukara	2	gizlice	1	belli et-	1
fakir	8	gaga	2	gonca	1	besle-	1
filan	8	garip	2	göl	1	biç-	1
gökyüzü	8	gaz	2	gönderici	1	bina et-	1
hala	8	geçit	2	gönül borcu	1	bit-(yeşermek)	1
haminne	8	geçmiş	2	gönül darlığı	1	boğazla-	1
hareket	8	gedik	2	gönül rahatlığı	1	boşalt-	1
hele	8	gelenek	2	gönülsüzce	1	boşan-	1
imam	8	gelişme bölümü	2	görevli	1	boy ver-	1
kafes	8	gezgin	2	görgülü	1	boynuna sarıl-	1
kalem	8	gıda	2	görüntü	1	buda-	1
kara	8	gizli	2	görünür	1	buruş-	1
karı	8	gömlek	2	görünüş	1	bükül-	1
karşılık	8	görenek	2	gövde	1	büyütül-	1
kötü	8	görümce	2	göz alıcı	1	cesaret et-	1
lise	8	görüş	2	gözlemci	1	cıvılda-	1
mahcup	8	gözlem	2	gözlük	1	çarpıl-	1
pek	8	gurbet	2	gram	1	çarpış-	1
rağmen	8	gurur	2	gri	1	çekin-	1
sebep	8	güfte	2	gurbetçi	1	çığırt-	1
senelik	8	güneş ışığı	2	güç zor	1	çığlık at-	1
sınav	8	gür	2	güçlü	1	çığlık kop-	1
sigara	8	güzellik	2	güçlük	1	çıldır-	1
sonunda	8	habersiz	2	güle	1	çınlat-	1

şair	8	hafta sonu	2	gülkurusu	1	çırpın-	1
tam	8	hak	2	gülümseme	1	çıtlat-	1
toprak	8	hakikat	2	günah	1	çiğne-	1
tren	8	hamile	2	güncel	1	çivilen-	1
yanı sıra	8	hapis	2	günde	1	çoğal-	1
yanlış	8	hareketli	2	gündelik	1	daldır-	1
ayrıl-	8	harfli	2	gündoğuşu	1	damla-	1
bas-	8	harp	2	güneşli	1	dedikodu yap-	1
çal-	8	hasret	2	güneşsiz	1	defnet-	1
değiş-	8	havuz	2	günün birinde	1	değerlendir-	1
gerek-	8	hayalet	2	gürbüz	1	değerlendiril-	1
gül-	8	hayret	2	güvenilmez	1	deli et-	1
hatırla-	8	hazır	2	güvercin	1	delir-	1
hazırla-	8	hece	2	güverte	1	derinleştir-	1
inan-	8	henüz	2	güzergah	1	destekle-	1
kabul et-	8	herhalde	2	güzün	1	devret-	1
öldür-	8	hesap	2	hafifçe	1	didiş-	1
sarıl-	8	hesaplı	2	haftalarca	1	diklen-	1
sat-	8	hıçkırık	2	hah şöyle	1	dilen-	1
seç-	8	hırs	2	hainlik	1	din-	1
sök-	8	hızla	2	hakaret	1	diren-	1
taşı-	8	hızlı	2	hakikaten	1	doktor ol-	1
uç-	8	hollandalı	2	hakk	1	doku-	1
uzat-	8	hüzünlü	2	haklı	1	dolaştır-	1
yan-	8	ıslak	2	hala akraba	1	doluş-	1
akarsu	7	ibaret	2	halde	1	doluştur-	1
birçok	7	iç çatışma	2	halen	1	dona kes-	1
birinci	7	idare	2	halka	1	donakal-	1
boş	7	iftar topu	2	hamam	1	donan-	1
bu yüzden	7	ihtimal	2	han	1	donup kal-	1
daire	7	imkan	2	hapishane	1	dönüştürül-	1
derece	7	imza	2	hararetli	1	döşe-	1
ders	7	İngiliz	2	hardalya	1	dumanlaş-	1
dudak	7	insanoğlu	2	harekesiz	1	durakla-	1
duygu	7	inşallah	2	hareketle	1	durul-	1
elbise	7	iskele	2	hareketsiz	1	dür-	1
esmer	7	isli	2	harem	1	dürümle-	1
eş	7	işaret	2	hariç	1	düz-	1
evvela	7	iyice	2	harika	1	düzel-	1
geniş	7	kadeh	2	harita	1	düzle-	1

hafta	7	kader	2	has	1	efsaneleş-	1
hala zaman	7	kahkaha	2	hastalıklı	1	eğitim ver-	1
harf	7	kalınlık	2	hat	1	eğlendir-	1
hatıra	7	kambur	2	hatır	1	eklen-	1
hayır	7	kan	2	havale	1	eksik etme-	1
ikinci	7	kanepe	2	hayat tecrübesi	1	ekşit-	1
ince	7	kapak	2	hayati	1	el çırp-	1
kedi	7	kar (yağış)	2	hayır dua	1	el ele tutuş-	1
kır	7	karar	2	hayırlı	1	el sıkış-	1
kim bilir	7	karış	2	hayırsever	1	emekliye ayrıl-	1
masa	7	karne	2	hayli	1	emir ver-	1
mendil	7	karşılıklı	2	hayrola	1	endişe et-	1
ne ne	7	kavaf	2	hayvansever	1	es-	1
öteki	7	kazan	2	hazin	1	eşleştir-	1
özlem	7	kendi halinde	2	he	1	evlendir-	1
parmak	7	kerata	2	hekim	1	ez-	1
ramazan	7	keskin	2	helezonlu	1	ezber et-	1
rüzgar	7	kırk birinci	2	hemen hemen hiç	1	ezberle-	1
saç	7	kırmızı	2	herhangi	1	ezil-	1
sıkıntı	7	kısmet	2	heves	1	farkında ol-	1
siyah	7	kıyafet	2	heybetli	1	faydalan-	1
sonuç	7	kızgın	2	hıçkırıklı	1	fethet-	1
süre	7	kibrit kutusu	2	hırçın	1	fışkır-	1
tatlı	7	kişilik	2	hırka	1	gayret et-	1
tıpkı	7	koloni	2	hırsız	1	geç kal-	1
yağmur	7	kök	2	hırssız	1	geçin-	1
yazarlık	7	köpek	2	hısım	1	geçirt-	1
yedi	7	köprü	2	hikayecilik	1	geliş-	1
yeniden	7	kör	2	hilafet	1	genişle-	1
zarf	7	kurs	2	hilye i saadet	1	gerektir-	1
aydınlık	7	kutu	2	himmet	1	geri dön-	1
büyü-	7	kuvvet	2	hiphop	1	gıdakla-	1
çatla-	7	külünk	2	his	1	gibi gel-	1
ekle-	7	lacivert	2	hisar	1	gider-	1
evlen-	7	lügat	2	hissiyat	1	giriş-	1
giy-	7	lütfen	2	hişt	1	gizle-	1
karış-	7	madde	2	hitap	1	gol at-	1
kok-	7	maddi	2	hokka	1	göç-	1
seslen-	7	maden	2	hokkabaz	1	gök gürle-	1

vazgeç-	7	mahya	2	homurtu	1	gölgelen-	1
yaklaş-	7	mahzen	2	horoz	1	gönderil-	1
yat-	7	mal	2	horozibiği	1	görmezlikten gel-	1
yerleş-	7	marifet	2	hortum	1	görül-	1
yetiş-	7	mavilik	2	hoşgörü	1	göz kırp-	1
açık	6	medeniyet	2	hovarda	1	gözlemle-	1
adeta	6	memuriyet	2	hukuk	1	gözlerini kıs-	1
adım	6	menekşe	2	hurafe	1	gözü dol-	1
ah	6	mengene	2	hususi	1	gözü yaşar-	1
aman	6	merdiven	2	huzur	1	gülüş-	1
ayrıca	6	mermer	2	hülya	1	gün ağar-	1
bahar	6	mesafe	2	hülyalı	1	güneş aç-	1
bazen	6	mesaj	2	hür	1	gürle-	1
bin	6	mezar	2	ılık	1	haber getir-	1
birer	6	miktar	2	ırmak	1	haberi ol-	1
boy	6	millet	2	iftar	1	hafifle-	1
böylece	6	milletvekillik	2	ihanet	1	hak et	1
çamaşır	6	minnacık	2	iki yüz elli	1	hakkını helal et-	1
çoğu	6	muhabbet	2	ikide bir	1	halsizleş-	1
dakika	6	mukavva	2	ikindi vakti	1	hapset-	1
değnek	6	musiki	2	iklim	1	hareket et-	1
dilenci	6	mutluluk	2	iktisat	1	harf at-	1
dip	6	müdürlük	2	ilahi	1	hasta ol-	1
doktor	6	mühendis	2	ilahi aşk	1	hastalan-	1
dost	6	müşteri	2	ilçe	1	hatıra gel-	1
etek	6	müthiş	2	ileti	1	hatim indir-	1
etki	6	nargile	2	iletişim	1	hayır işle-	1
fark	6	naylon	2	ilgi	1	hayran ol-	1
farklı	6	nazaran	2	ilişkilendir	1	hayrette bırak-	1
fidan	6	nazik	2	ilişkili	1	hazır et-	1
gerçek	6	nazlı	2	ilişkin	1	hazırlan-	1
gündüz	6	ne çare	2	ilk bakışta	1	hedefine ulaş-	1
hastane	6	neşe	2	ilk görüşte	1	himaye et-	1
havadis	6	nevale	2	ilkin	1	hoşbeş et-	1
hem hem	6	nimet	2	ilköğrenim	1	huzura çık-	1
ileri	6	nişanlı	2	iltimas	1	hücum et-	1
iskemle	6	odacı	2	iman	1	hükmet-	1
karayemiş	6	odalı	2	imla	1	ıslan-	1
kat	6	ok	2	imparator	1	ıslat-	1

kethüda	6	okur	2	inanış	1	ısmarla-	1
keyif	6	olan biten	2	inat	1	ısrar et-	1
kısaca	6	olumsuz	2	inceleme	1	icap et-	1
kış	6	ondan (busebeple)	2	inci	1	içerle-	1
kiracı	6	orman	2	ingilizce	1	ihtiyacı ol-	1
masal	6	ortalık	2	inmeli	1	ihtiyar ol-	1
mesele	6	otuz	2	insaf	1	ihtiyarla-	1
ne var ki	6	öğrenci	2	ipince	1	ikram et-	1
nine	6	öksürük	2	iplik	1	ikramda bulun-	1
niye	6	örtü	2	irade	1	ilaç al-	1
oruç	6	pantolon	2	iri	1	ilan et-	1
ot	6	paragraf	2	irilik	1	iler-	1
öğretmen	6	parasız	2	iskarpinli	1	ilerle-	1
ölüm	6	pasaport	2	islam	1	ilikle-	1
ömür	6	pastel	2	isteksizlik	1	iliş-	1
özellik	6	patlak	2	ister ister	1	imdadına yetiş-	1
post	6	peltek	2	istisna	1	imren-	1
rüya	6	peş	2	isyan	1	imza at-	1
sahur	6	pis	2	işe	1	inandır-	1
sakın	6	plastik	2	işporta	1	indir-	1
sanki	6	polis	2	işsiz	1	iş yap-	1
satır	6	poşet	2	işsizlik	1	işaret et-	1
sevgili	6	poyraz	2	itaatkar	1	işe başla-	1
şemsiye	6	propaganda	2	itibaren	1	işlet-	1
tahta	6	radyo	2	itikat	1	it-	1
talihli	6	rahmetli	2	itina	1	itina et-	1
tarih	6	rakam	2	kaba	1	iyileştir-	1
tavla	6	resmi	2	kabarık	1	iz bırak-	1
tekrar	6	ressam	2	kabir	1	izin ver-	1
tepe	6	rol	2	kabristan	1	kabahat işle-	1
testi	6	saatlerce	2	kaçak	1	kabul ol-	1
toplum	6	saka	2	kaçıncı	1	kahkaha at-	1
torba	6	sanat	2	kadastro	1	kalakal-	1
ünlü	6	sanatçı	2	kadife	1	kalbi sıkış-	1
yaş gözyaşı	6	sap	2	kahverengi	1	kamil kamil git-	1
yaşam	6	saye	2	kalaylı	1	kan-	1
yerine	6	sayı	2	kalbi	1	kanıtla-	1
yeşil	6	sedir	2	kaldırım taşı	1	kapan-	1
yeşillik	6	sel	2	kalıcı	1	kaparo ver-	1

çarp-	6	senelerce	2	kalıntı	1	kapıl-	1
diz-	6	sert	2	kalp çarpıntısı	1	kapla-	1
dolaş-	6	sessizce	2	kampana	1	kapsa-	1
dök-	6	sevda	2	kanal	1	kaptır-	1
gülümse-	6	seyahat	2	kanarya	1	karala-	1
hisset-	6	seyrek	2	kap	1	kararlı-	1
kur-	6	sıçan	2	kapalı	1	karşılık ver-	1
rastla-	6	sıkılgan	2	kapan	1	katkıda bulun-	1
tamamla-	6	sır	2	kapıcı	1	katla-	1
tokat vur-	6	sıradan	2	kapılı	1	kavram-	1
uğraş-	6	sırt	2	kapkara	1	kavuştur-	1
uzaklaş-	6	sihir	2	kaplı	1	kaydet-	1
yakala-	6	sinirli	2	kapt	1	kayır-	1
yalvar-	6	sonbahar	2	kara tahta	1	kaynak ol-	1
yayınlan-	6	stadyum	2	karakalem	1	kaynaklan-	1
yenil-	6	surat	2	karakol	1	kazandır-	1
yerleştir-	6	susuzluk	2	karakteri	1	kekele-	1
aralık	5	sürat	2	karamanlı	1	kesil-	1
ağabey	5	sürü	2	karamuk	1	kesiş-	1
akıl	5	şairane	2	kararlılık	1	kestir-	1
al	5	şarkı	2	karartı	1	kestirebil-	1
asker	5	şaşkın	2	karayel	1	keşfet-	1
aşık	5	şehit	2	karılı	1	kıl-	1
avuç	5	şeref	2	karın	1	kımılda-	1
ayakkabı	5	şiddet	2	karınca duası gibi	1	kıpırdan-	1
ayrıntı	5	şimdilik	2	karışık	1	kısal-	1
borç	5	şişe	2	karikatür	1	kısalt-	1
boyunca	5	ta kendisi	2	karlı	1	kıvır-	1
cam	5	takım	2	karlı kazançlı	1	kıy-	1
can	5	takunya	2	karmakarışıklık	1	kiralan-	1
çam	5	talih	2	karşılıksız	1	kocaya ver-	1
çare	5	talihsiz	2	karşın	1	kolla-	1
çaresiz	5	tanrı	2	kart	1	kollan-	1
çatı	5	tarafından	2	kartopu	1	koluna gir-	1
çatışma	5	tarla	2	kasaba	1	kontrat yap-	1
çeşitli	5	tehlike	2	kase	1	kopar-	1
dert	5	tehlikeli	2	kaşık	1	korkut-	1
dışarı	5	temel	2	kaşkol	1	korun-	1
diz	5	temiz	2	katı	1	koyul-	1

dönem	5	tenha	2	katılık	1	koyver-	1
düğün	5	ter	2	katmerli	1	kötüleş-	1
eğer	5	teravih	2	kaya	1	kötüye yor-	1
elma	5	terazi	2	kayıp	1	krem sür-	1
ertesi	5	terlik	2	kaynana	1	kucakla-	1
fotoğraf	5	tesir	2	kaza	1	kul ol-	1
gece yarısı	5	usulca	2	kaza ilçe	1	kuluçkaya yat-	1
gençlik	5	uyku	2	kazak	1	kurul-	1
gene	5	üçgen	2	kazanç	1	kutlu olsun	1
gerek	5	ürperti	2	keder	1	kül ol-	1
gölge	5	üzgün	2	kel	1	laubali ol-	1
görev	5	vagon	2	kemirgen	1	lazım ol-	1
hadi	5	vahşi	2	kese	1	lütuf et-	1
heyecan	5	vali	2	kese kağıdı	1	meraklan-	1
ifade	5	valla	2	kesim	1	mesele aç-	1
ikisi	5	vazife	2	kesin	1	meşgul et-	1
ilaç	5	vişneçürüğü	2	kesinlikle	1	meydana çıkar-	1
ilgili	5	vitrin	2	kestirme yol	1	meydana gel-	1
istek	5	viyanalı	2	kıç	1	mezun ol-	1
kafa	5	vücut	2	kılıç	1	mıhla-	1
kahveci	5	yahut	2	kıpkırmızı	1	mırıldan-	1
kaldırım	5	yaka	2	kır çiçeği	1	muvaffak ol-	1
kanat	5	yalak	2	kırgınlık	1	mücadele et-	1
kar	5	yanlışlık	2	kırıntı	1	mücadele ver-	1
karga	5	yardımcı	2	kırk bir	1	müjdele-	1
keçi	5	yarın	2	kırk dokuz	1	müsaade et-	1
kere	5	yaşantı	2	kırkıncı	1	namaz kıl-	1
kez	5	yatak odası	2	kırklar	1	nasırlan-	1
kırık	5	yay	2	kırlangıç	1	nesli tüken-	1
kira	5	yazıhane	2	kırpık	1	neşelen-	1
koku	5	yazın	2	kısacası	1	neşelendir-	1
koyun	5	yıkık	2	kıvam	1	nişanlı ol-	1
köylü	5	yılan	2	kıyafetli	1	niyetlen-	1
kral	5	yıldız	2	kıyak	1	not et-	1
kural	5	yirmi	2	kıyıcık	1	oğuştur-	1
külah	5	yorgunluk	2	kıymetli	1	okşa-	1
mağaza	5	yüksek	2	kızı	1	oluştur-	1
mana	5	yün	2	kızılcık	1	onar-	1
mektep	5	yüzük	2	kızkardeş	1	oruç tut-	1
mesela	5	yüzünden	2	kızlı erkekli	1	oruç ye-	1

mevki	5	zayıf	2	kibir	1	oruçlu ol-	1
mevsim	5	zeka	2	kibirli	1	oynaş-	1
müdür	5	zıt	2	kibrit	1	oyun oyna-	1
mümkün	5	zirve	2	kilit	1	öğretmenlik yap-	1
on	5	ziyade	2	kilo	1	öldürt-	1
oysa	5	ziyaret	2	kilometre	1	öldürül-	1
sade	5	zor	2	kimi kimi	1	önem ver-	1
sahip	5	zorla	2	kimi zaman	1	örnek göster-	1
sakal	5	akşam ol-	2	kimlik	1	öt-	1
savaş	5	aktar-	2	kimsecik	1	övün-	1
sayfa	5	aldan-	2	kiracısız	1	özen göster-	1
sefer	5	aldır-	2	kiralık	1	özetle-	1
seyyah	5	an-	2	kiremit	1	öznel	1
sıcak	5	andır-	2	kirli	1	parçala-	1
sözcük	5	araştır-	2	kirpi	1	parılda-	1
şura	5	art-	2	kişiler arası	1	parlat-	1
tamam	5	as-	2	kişilik özellikleri	1	patlat-	1
top	5	aşık ol-	2	kişisel	1	pazarlık yap-	1
tüm	5	ayaklan-	2	kitle	1	pençeleş-	1
üzere	5	ayıkla-	2	koca yemiş	1	perişan et-	1
varlık	5	ayır-	2	kocakarı	1	peşinden git-	1
vasiyet	5	azarla-	2	komik	1	peyda ol-	1
yakın	5	bade iç-	2	komiser	1	pişman ol-	1
yalan	5	bakın-	2	konsol	1	rahat et-	1
yardım	5	bastır-	2	konuşma	1	rahatsız et-	1
yarı	5	başvur-	2	korkaklık	1	rahatsız ol-	1
yatak	5	becer-	2	koru	1	rasgel-	1
yavaşça	5	beğen-	2	kostüm	1	rast gel-	1
yürek	5	belir-	2	koşul	1	rastlaş-	1
zengin	5	benimse-	2	kovuk	1	saç-	1
ak-	5	beslen-	2	köklü	1	saçmala-	1
anlaşıl-	5	birik-	2	kömür	1	sağla-	1
atla-	5	boz-	2	kömürcü	1	sakinleştir-	1
bilin-	5	bozar-	2	köpük	1	saldır-	1
buluş-	5	bulan-	2	kösele	1	samimi ol-	1
değiştir-	5	burkul-	2	köşe başı	1	saptır-	1
dik-	5	bük-	2	köşe yazarlığı	1	sarar-	1
dökül-	5	bürü-	2	köşke	1	sarmala-	1
emret-	5	bürün-	2	kötülük	1	sars-	1
engel ol-	5	büyüt-	2	krem	1	sarsıl-	1

fark et-	5	coş-	2	kristal	1	satın al-	1
güven-	5	çağırt-	2	krom	1	satıver-	1
haber ver-	5	çak-	2	kumaş	1	savaş-	1
işaretle-	5	çekil-	2	kumru	1	savun-	1
kapat-	5	çimdikle-	2	kurtuluş	1	savuş-	1
karşılaştır-	5	çocuk düşür-	2	kuruluş	1	sayıl-	1
kazan-	5	çürü-	2	kuşaklı	1	sebep ol-	1
kes-	5	davet et-	2	kuşburnu	1	seçim yap-	1
kız-	5	davran-	2	kuşların	1	seğirt-	1
koru-	5	daya-	2	kuvvetle	1	sektir-	1
kov-	5	del-	2	kuvvetli	1	selam söyle-	1
öp-	5	dene-	2	kuyruk	1	ser-	1
ört-	5	dışarı çık-	2	kuyruklu	1	seril-	1
seyret-	5	dikil-	2	kuzine	1	serpil-	1
titre-	5	dikkat et-	2	küçüklük	1	ses ver-	1
ulaş-	5	dinlen-	2	küfe	1	sevil-	1
yola çık-	5	dua et-	2	küfür	1	sevinç duy-	1
alay	4	düğümle-	2	kültürel	1	seviş-	1
alın	4	düşündür-	2	küme	1	seyrekleş-	1
amaç	4	düzenle-	2	kümes	1	sığ-	1
amca	4	ek-	2	kürk	1	sık-	1
asıl	4	engelle-	2	küskün	1	sırala-	1
bağır	4	eriş-	2	kütüphane	1	sıralan-	1
bakış	4	gecik-	2	laden	1	sırtla-	1
balkon	4	ger-	2	lakin	1	sıva-	1
bardak	4	gerek gör-	2	lan	1	sız-	1
basit	4	gezin-	2	layık	1	sızlan-	1
be	4	göm-	2	levha	1	silin-	1
bilet	4	göz gezdir-	2	leylaki	1	siliniver-	1
boyun	4	hayal et-	2	leylek	1	silk-	1
cariye	4	hecele-	2	liracık	1	sin-	1
çarşaflı	4	hesapla-	2	lisan	1	sinirlen-	1
çimen	4	heyecanlan-	2	lodos	1	soğut-	1
çivi	4	hıçkır-	2	lokma	1	sokul-	1
çizgi	4	homurdan-	2	maazallah	1	sol-	1
dağınık	4	hoşlan-	2	macun	1	somurt-	1
dün	4	ısın-	2	maç	1	söktür-	1
ecinni	4	içir-	2	madam	1	sön-	1
efendim	4	ifade et-	2	mağrur	1	söylen-	1
erkek	4	ilave et-	2	mahkum	1	söz söyle-	1

erken	4	incel-	2	mahsus	1	sözünü et-	1
eskici	4	incele-	2	mama	1	sun-	1
eşya	4	isimlendir-	2	manevi	1	susa-	1
evet	4	izle-	2	manevra	1	sürç-	1
ey	4	karıştır-	2	mangal	1	sürükle-	1
eyvah	4	katlan-	2	mantolu	1	süsle-	1
farklılık	4	kız ver-	2	marpuç	1	şahit ol-	1
fena	4	kokla-	2	marul	1	şaka yap-	1
fener	4	koştur-	2	masraf	1	şakı-	1
fikir	4	kurgula-	2	maşa	1	şarkı söyle-	1
gerçi	4	kurut-	2	maşallah	1	şehit ol-	1
görsel	4	musallat ol-	2	mavi	1	şifa ver-	1
güneş	4	numaralandır-	2	maydanoz	1	şikayet et-	1
güz	4	oluş-	2	maymun	1	şişir-	1
halbuki	4	otla-	2	mecburen	1	tahmin et-	1
hani	4	oturt-	2	meçhul	1	tahsildarlık yap-	1
hayvan	4	öde-	2	meğerki	1	takdir et-	1
hile	4	öksür-	2	mekan	1	taklit et-	1
hizmetçi	4	ör-	2	mektupçu	1	talip ol-	1
huy	4	özle-	2	melek	1	tamir et-	1
içeri	4	özlem duy-	2	memleketli	1	tanımla-	1
ilan	4	parçalan-	2	menfaat	1	tanış ol-	1
ilginç	4	parla-	2	merak içinde	1	tanıt-	1
ilişki	4	pes et-	2	meraklı	1	tara-	1
inanç	4	piş-	2	merhamet	1	tartış-	1
incecik	4	reddet-	2	merhem	1	taşın-	1
iskete	4	sabret-	2	merhum	1	tazminat al-	1
iyilik	4	sap-	2	merkez	1	tebessüm et-	1
jandarma	4	sar-	2	merkezi	1	tedavi gör-	1
kahraman	4	savrul-	2	meslek	1	tedirgin et-	1
kartal	4	sertleş-	2	mesut	1	teklif et-	1
kavga	4	ses çıkar-	2	meşe	1	tekme vur-	1
kavuk	4	sevdir-	2	metanet	1	telaffuz et-	1
kemer	4	sevin-	2	metre	1	telaş et-	1
kılıklı	4	sohbet et-	2	mevcut	1	telefon et-	1
kısım	4	sökül-	2	milattan önce	1	temas et-	1
kocaman	4	söyleş-	2	minare	1	tembih et-	1
koç	4	sula-	2	minder	1	temizle-	1
kolay	4	şaş-	2	minicik	1	temizlen-	1
konak	4	şiş-	2	minimini	1	temsil et-	1

kucak	4	tahammül et-	2	mizah	1	tenhalaş-	1
kuru	4	takip et-	2	mizahi	1	terle-	1
lamba	4	tanın-	2	mor	1	teselli et-	1
makine	4	taran-	2	morartı	1	tıkan-	1
manzara	4	tedavi et-	2	motif	1	tıkırdat-	1
memleket	4	tekrar et-	2	muallim	1	tıraş ol-	1
mescit	4	tercih et-	2	muhabirlik	1	tomurcuklan-	1
misafir	4	tereddüt et-	2	muhakeme	1	tortop ol-	1
mukaddes	4	teşekkür et-	2	muhakkak	1	toz al-	1
neredeyse	4	tokat at-	2	muhal	1	tutuklan-	1
of	4	tuttur-	2	muhtaç	1	tutul-	1
oldukça	4	tutun-	2	mundar	1	tüket-	1
oyuncak	4	ulaştır-	2	mutsuz	1	tüt-	1
oyuncu	4	um-	2	muvafakat	1	uçuş-	1
öbür	4	utan-	2	mücadele	1	uğulda-	1
öf	4	uyandır-	2	müezzin	1	uğurla-	1
ökse	4	uydur-	2	mühimce	1	umursa-	1
örnek	4	üzül-	2	mülayim	1	utandır-	1
özellikle	4	vaat et-	2	mütevazi	1	uy-	1
parlak	4	vasiyet et-	2	müze	1	uyuş-	1
peki	4	yağ-	2	nadir	1	uza-	1
peri bacası	4	yaklaştır-	2	nakil	1	uzak dur-	1
pervaz	4	yardım et-	2	namaz	1	uzun sür-	1
peşin	4	yarıl-	2	namuslu	1	ürkütt-	1
posta	4	yatır-	2	nane	1	üşen-	1
ruh	4	yayımlan-	2	nar	1	üşü-	1
saçlı	4	yet-	2	narçiçeği	1	üşüş-	1
sapsarı	4	yığıl-	2	naz	1	üz-	1
sekiz	4	yıkıl-	2	nazarlık	1	var et-	1
serçe	4	yırt-	2	ne ne ne	1	vasiyeti yerine getir-	1
sessiz	4	yok et-	2	ne ne ne ne	1	vedalaş-	1
sevgi	4	yönel-	2	nefis	1	vızılda-	1
seyahatname	4	yüksel-	2	nefret	1	yağdır-	1
sınıf	4	yürüt-	2	nehir	1	yakalan-	1
sırasında	4	yüz-	2	nemli	1	yakar-	1
soğuk	4	mayıs	1	nemse tavuğu	1	yakınlık duy-	1
sürgün	4	eylül	1	nene	1	yanaş-	1
şart	4	çarşamba	1	nesnel	1	yanıt ver-	1
tarak	4	cuma	1	net	1	yansı-	1

tarz	4	cumartesi	1	netice	1	yansıt-	1
tas	4	haz	1	neyse	1	yapıl-	1
tavuk	4	haziran	1	nice	1	yapıştır-	1
titrek	4	pazar	1	nihayetinde	1	yaptır-	1
tozluklu	4	nisan	1	nijerli	1	yara-	1
tuhaf	4	temmuz	1	niyaz	1	yarat-	1
uçak	4	a	1	niyet	1	yardım dile-	1
ufak	4	aa	1	nizam	1	yardım iste-	1
vay	4	aaaa	1	noktasız	1	yas tut-	1
yaşlı	4	abdest	1	not	1	yaslan-	1
yoksa	4	abla	1	odun	1	yaşama veda et-	1
yolcu	4	acayip	1	okul arkadaşı	1	yaşar-	1
yön	4	aceleci	1	okul çağı	1	yaşlan-	1
zihin	4	acımasız	1	okul çıkışı	1	yayımla-	1
açıl-	4	aç	1	okullu	1	yayınla-	1
ağırlaş-	4	açıkça	1	olay örgüsü	1	yazık ol-	1
alış-	4	açıkçası	1	olumlu	1	yedir-	1
ayağa kalk-	4	açsız	1	olup biten	1	yelten-	1
bahset-	4	adamakıllı	1	on bin	1	yemek yap-	1
boğ-	4	adet	1	on dört	1	yemin et-	1
bozul-	4	adımlık	1	on yedi	1	yen-	1
buyur-	4	aferin	1	onca	1	yere yığılıver-	1
çömel-	4	ağırlık	1	orta öğrenim	1	yerinden oynat-	1
dağıl-	4	ağrı	1	ortak	1	yetiştir-	1
dal-	4	ahbap	1	ortam	1	yığ-	1
dokun-	4	ahenk	1	ortaoyunu	1	yıl-	1
dol-	4	ahır	1	ortaöğrenim	1	yıllan-	1
düzelt-	4	ahir zaman	1	oruçlu	1	yıpran-	1
eğlen-	4	ahmak	1	otuz bir	1	yırtıl-	1
eri-	4	ailece	1	öbür alem	1	yok ol-	1
fırla-	4	ailecek	1	ödünç	1	yol-	1
getirt-	4	ak	1	öfke	1	yol arkadaşlığı et	1
görüş-	4	akım	1	öğle	1	yola düzül-	1
havalan-	4	akış	1	öğle vakti	1	yolla-	1
haykır-	4	akla yakın	1	öğlen	1	yor-	1
iyileş-	4	aksi	1	öncü	1	yorumla-	1
kap-	4	alaka	1	önem	1	yumuşa-	1
kapa-	4	albüm	1	önemsiz	1	yut-	1
karşıla-	4	alem	1	önü sıra	1	yuvarlan-	1

kon-	4	alev	1	önyargılı	1	yükle-	1
kovala-	4	alıcı	1	özgün	1	yüklen-	1
kurtul-	4	alınlık	1	özgürlük	1	zenginleştir-	1
kuru-	4	alışık	1	paket	1	ziyafet ver-	1
kükre-	4	alışkın	1	palto	1	zorunda kal-	1
merak+et-	4	alışveriş	1	pardon	1		
Toplam Sözcük Sayısı				**19.465 (Toplam)**		**3517 (Farklı)**	

Ek 2. İncelenen kitapta yer alan ikilemeler ve sıklık sayıları

İkilemeler	Sıklık Sayısı	İkilemeler	Sıklık Sayısı	İkilemeler	Sıklık Sayısı
ağır ağır	6	biçim biçim	1	kocaman kocaman	1
kendi kendine	6	bir bir	1	konu komşu	1
yavaş yavaş	6	bol bol	1	koştura koştura	1
pırıl pırıl	5	boylu poslu	1	küme küme	1
ara sıra	4	büyüte büyüte	1	lapa lapa	1
görür görmez	4	canlı canlı	1	mahsun mahsun	1
uzun uzun	4	cıvıl cıvıl	1	mini mini	1
birer birer	3	çabuk çabuk	1	oda oda	1
büyük büyük	3	çalgı çağanak	1	okuya okuya	1
parça parça	3	çıkar çıkmaz	1	pembe pembe	1
sık sık	3	dalıp dalıp	1	peşi sıra	1
sıkı sıkı	3	derinden derine	1	renk renk	1
şaşkın şaşkın	3	deste deste	1	sarsıla sarsıla	1
ufak tefek	3	doğrudan doğruya	1	sendeleye sendeleye	1
bile bile	2	dura dura	1	sessiz sedasız	1
çoluk çocuk	2	eğri büğrü	1	sessiz sessiz	1
çoluklu çocuklu	2	eş dost	1	seve seve	1
derli toplu	2	fırıl fırıl	1	seyrede seyrede	1
düğün dernek	2	gecesi gecesine	1	sıkı sıkıya	1
gide gide	2	gelir gelmez	1	sora sora	1
girer girmez	2	gırıl gırıl	1	söyler söylemez	1
hızlı hızlı	2	gizli gizli	1	sürü sürü	1
kısa kısa	2	haykıra haykıra	1	sürüne sürüne	1
titreye titreye	2	hıçkıra hıçkıra	1	süze süze	1
yan yana	2	iç içe	1	şakır şakır	1
yer yer	2	içli içli	1	şarıl şarıl	1
yırtık pırtık	2	iri yarı	1	tatlı tatlı	1
ablak ablak	1	itişme kakışma	1	üç dört	1
acele acele	1	kalın kalın	1	varsa yoksa	1

aheste aheste	1	kana kana	1	yanıp tutuş-	1
ak pak	1	kara kara	1	yığın yığın	1
arada sırada	1	kara kuru	1	yumuşak yumuşak	1
ardı sıra	1	karı koca	1	zaman zaman	1
bakar bakmaz	1	katıla katıla	1		
baştan başa	1	kelime kelime	1		
Toplam ikileme sayısı				**158 (Toplam) 103 (Farklı)**	

Ek 3. İncelenen kitapta yer alan deyimler ve sıklık sayıları

Deyimler	Sıklık Sayısı	Deyimler	Sıklık Sayısı	Deyimler	Sıklık Sayısı
ortaya çık-	9	başını alıp git-	1	imzayı bas-	1
anlamına gel-	6	beyan ol-	1	insaniyetlik et-	1
canı sıkıl-	6	beyninden vurulmuşa dön-	1	işi yolunda	1
bir bir anlat-	5	bıçak sil-	1	işine bak-	1
dünyaya gel-	5	bildiğini oku-	1	işine gel-	1
başından geç-	4	bilet kes-	1	işten bile sayılmaz	1
dikkate al-	4	bir kenara bırak-	1	kabul gör-	1
sudan çıkmış balığa dön-	4	bir yolunu bul-	1	kafada canlan-	1
yollara düş-	4	boş kal-	1	kalp kır-	1
başımın üstünde yeri var	3	boya	1	kanı don-	1
gönül ver-	3	can dayanma-	1	kapak at-	1
gözden kaybol-	3	canavar kesil-	1	karşı koy-	1
hayata gözlerini yum-	3	canı çek-	1	kayıplara karış-	1
hoşuna git-	3	canı çıksın	1	keçileri kaçır-	1
kalbi çarp-	3	canı iste-	1	kelle götür-	1
kaleme al-	3	canı yan-	1	kestirip at-	1
neme lazım	3	canını kurtar-	1	kılığına gir-	1
ortadan kaybol-	3	cebine at-	1	kılıktan kılığa gir-	1
peşine düş-	3	cesareti kırıl-	1	kıt kanaat geçin-	1
ümidi kes-	3	ceza çek-	1	kolay lokma	1
ad ver-	2	ceza kes-	1	kulağı delik ol-	1
akla gel-	2	ciğeri tutuş-	1	kulak ver-	1
aklına gel-	2	cim karnında bir nokta	1	kusura bak-	1
allahın emri ile iste-	2	çekip git-	1	kuş uçmaz kervan geçmez	1
ayak bas-	2	çıkış yolu	1	laf at-	1
başı sıkıya gir-	2	çılgına dön-	1	meraktan çatla-	1

başına geç-	2	çiçek aç-	1	mideye indir-	1
başına gel-	2	çöle düş-	1	nara patlat-	1
boy ölçüş-	2	dağdan gelip bağdakini kov-	1	ne olursa olsun	1
boynunu bük-	2	dalgası ol-	1	ne yapıp yap-	1
can ver-	2	dallanıp budaklanmak	1	neye uğradığını anlama-	1
cana kıy-	2	dem tut-	1	oluruna bırak-	1
denk gel-	2	denk ol-	1	oyun yap-	1
göz kamaştır-	2	dert paylaşmak	1	ödü patla-	1
gözlerini dik-	2	devreye gir-	1	ömür geç-	1
içi cız et-	2	dile getir-	1	ömür sür-	1
içinden geç-	2	dili varma-	1	önde gel-	1
ilgi duy-	2	dilinden anla-	1	önüne geç-	1
ipiyle kuyuya inilir mi	2	dilinden dökül-	1	pabucunu dama at-	1
kafa tut-	2	dişini sık-	1	peşinde koş-	1
kahrından öl-	2	doğru bul-	1	peşine takıl-	1
kılığa gir-	2	dolma yut-	1	pılı pırtı topla-	1
meydan ver-	2	dünyaya getir-	1	renkten renge gir-	1
onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine	2	ecel terleri dök-	1	sabahı et-	1
ortaya kon-	2	edebiyat yap-	1	sağlığı yerine gel-	1
peşini bırak-	2	elden ne gelir	1	saman altından su yürüt-	1
rahat ver-	2	ele ver-	1	sana ömür	1
sabrı tüken-	2	elinden geleni yap-	1	sapsarı kesil-	1
seferber et-	2	eline geç-	1	ses kesil-	1
sır ol-	2	elini ağır tut-	1	sesi titre-	1
sözünü kes-	2	emel besle-	1	sesini kes-	1
şükür eriştirene	2	eski köye yeni adet	1	sevinçten gökler uç-	1
yolunu tut-	2	evirip çevir-	1	siniri tut-	1
yüreğine in-	2	evli evline	1	söz geçir-	1
adım at-	1	farkına var-	1	söze karış-	1
ağzı dualı	1	geçinip git-	1	sudan söz	1
ağzı var dili yok	1	geçip git-	1	sular seller gibi	1
ağzına at-	1	gırla git-	1	surat as-	1
ağzından kaçır-	1	göbek at-	1	suratı asıl-	1
ahbap et-	1	gönlü olmak	1	sus pus ol-	1
akıl çel-	1	gönlünden kopmak	1	şeytanın bile aklına gelmeyecek	1
aklı bir karış havada	1	gönlünü hoş tut-	1	taban tep-	1

aklı er-	1	gönlünü serin tut-	1	takati kalma-	1
aklımın kıyısından bile geçme-	1	gönül al-	1	tavır sergile-	1
aklına düş-	1	gönül almak	1	tepesi at-	1
aklına geleni söyle-	1	gönül koymak	1	uçup git-	1
aklına getir-	1	gönülden çıkarmak	1	uğurlar olsun	1
aklını başından al-	1	gönülden sevmek	1	uyku uyutma-	1
alıp başını git-	1	göz alabildiğine	1	ümidi kaybet-	1
allah bilir	1	göz önüne al-	1	üstüme iyilik sağlık	1
altında kal-	1	gözden düş-	1	üstüne yok	1
aman yarabbi	1	gözleri karar-	1	vakit geçir-	1
ana baba günü	1	gözleri parla-	1	yerin dibine geçir-	1
arkasına düş-	1	gözleri yaşar-	1	yerinde say-	1
aslan ağzında	1	gözlerini kamaştır-	1	yerinden fırla-	1
ateş püskür-	1	gözünde silin-	1	yıldırım vurulmuşa dön-	1
avazı çıktığı kadar haykır-	1	gözüne kestir-	1	yol al-	1
ayın on dördü gibi	1	gözünü alama-	1	yol göster-	1
ayna tut-	1	hayrette kal-	1	yolu düş-	1
ayrı dünyaların insanı	1	hiç olmazsa	1	yolundan çevir-	1
az gitmiş uz gitmiş	1	hoş gel-	1	yüreği burkul-	1
az kalsın	1	huzur bul-	1	yüreği hop et-	1
bağlantı kur-	1	içi geç-	1	yüreği yumuşa-	1
bağlı kal-	1	içi parçalan-	1	yüzü gül-	1
bağrına bas-	1	içini aç-	1	yüzünde güller aç-	1
bahane bul-	1	içini çek-	1	yüzünden oku-	1
bakış at-	1	içini yak-	1	yüzüne gül-	1
başı beladan kurtulmaz	1	iki gözü iki çeşme	1	zararı dokun-	1
başına bir felaket gel-	1	ileri gel-	1	zora sok-	1
başında bul-	1	ileri git-	1		
Toplam deyim sayısı				**363(Toplam) (Farklı) 269**	

25-Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme

Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN[1]

Nurefşan KARAKAŞ[2]

APA: Demirtaş Tolaman, T.; Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 447-460. DOI: 10.29000/rumelide.1012461.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2010 yılı ile 2020 yılları arasında akademik yazma alanında yayımlanmış makalelerin incelenmesidir. Yayımlanan makaleler yayım yılı, dergi, hedef dil, konu, yöntem, veri toplama araçları, veri analizi ve örneklem/çalışma grubu olmak üzere çeşitli ölçütler bakımından incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve betimsel analiz yöntemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında DergiPark, Google Scholar veritabanları aracılığı ile elde edilen 44 makale incelenmiştir. Akademik yazma alanında yayımlanmış makalelerin konuları incelendiğinde, en çok akademik yazıların yapısal incelemesi ardından sırasıyla akademik yazma sürecine ait sorunlar ve çözüm önerileri, akademik yazma becerisine ait stratejiler, yöntem ve teknikler, akademik yazma ile ilgili lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin görüşlerinin ele alındığı görülmüştür. Son dört yılda önceki yıllara göre daha fazla makale yayımlanmış, en fazla makale ise 2020 yılında yayımlanmıştır. Akademik yazma ile ilgili makalelerde hedeflenen dil bakımından en çok makalenin Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak İngilizceyi hedefleyen araştırmalar yabancı dil olarak Türkçeyi hedefleyen araştırmalardan daha fazla sayıda yer almıştır. Makaleler yöntem bakımından incelendiğinde, genellikle nitel araştırma yönteminin tercih edildiği, en fazla dokümanların incelendiği, veri toplama aracı olarak görüşmelerin sıklıkla kullanıldığı, veri analizinde en fazla betimsel analizin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Makaleler örneklemine/çalışma grubuna göre incelendiğinde ise araştırmaların daha çok metinler üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akademik yazma, akademik Türkçe, yazma eğitimi

A review of articles on academic writing skills

Abstract

The aim of this study is to examine the articles published in the field of academic writing in Turkey between 2010 and 2020. Published articles were examined in terms of various criteria such as publication year, journal, target language, subject, method, data collection tools, data analysis and sample/study group. In the study, descriptive scanning model was used and descriptive analysis method was carried out. Within the scope of the research, 44 articles obtained through DergiPark and Google Scholar databases were examined. When the subjects of the articles published in the field of academic writing were examined, it was seen that after the structural analysis, the problems and solution suggestions of the academic writing process, the strategies, methods and techniques of the

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), tdemirtas@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6632-9752 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1012461]

[2] YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), nurefsan.karakas1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7904-9952

academic writing skill, the views of undergraduate and graduate students and lecturers on academic writing were discussed. More articles were published in the last four years compared to previous years, and the most articles were published in 2020. It was concluded that the most articles in terms of the targeted language in the articles on academic writing were published in teaching Turkish as a mother tongue. However, studies targeting English as a foreign language were more numerous than studies targeting Turkish as a foreign language. When the articles were examined in terms of method, it was found that the qualitative research method was generally preferred, the documents were examined the most, interviews were frequently used as a data collection tool, and the most descriptive analysis was carried out in data analysis. When the articles were examined according to the sample/study group, it was concluded that the researches were mostly done on the texts.

Keywords: Academic writing, academic Turkish, writing education

Giriş

İnsanlığın belleği olarak bilinen yazının farklı kullanım alanları mevcuttur. Bu kullanımlardan birisi de yazının akademik amaçlarla kullanımıdır. Seyedi (2019) akademik dili günlük hayatta kullandığımız dilden farklı olarak bilimsel bilgi paylaşımı için, bilim insanları, akademisyenler, uzmanlar ve öğrenciler tarafından sözlü ve yazılı iletişim sağlamak amacıyla kullanılan bir dil olarak tanımlamıştır. Sarıkaya (2021: 4) ise akademik dili, bireylerin eğitim-öğretim yaşamlarında kullandığı, sosyal ve günlük dilden farklı işlevleri olan, bilginin ve teknik terimlerin ön planda olduğu ve üst düzey düşünme becerilerinin yoğun bir biçimde kullanıldığı, öznellikten uzak bir dil olarak tanımlamaktadır.

Akademik dilin kullanıldığı metinler oluşturmak belirli kuralları bilmeyi ve bunları uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Yazma sürecinde akademik dilin özelliklerini yansıtan ve bilgi paylaşımını sağlayan bir ürün ortaya koymak, akademik dilin inceliklerini ve yazıya nasıl aktarılacağını bilmeyi gerektirir. Dünya genelinde akademik dilin kullanıldığı yazma eylemi alanyazında çoğunlukla "academic writing" olarak adlandırılmış (Leki,1998; Oshima & Hogue, 2007; Gillett, A., Hammond, A., & Martala, M. 2009; Murray, R. & Moore., S. 2006; Hartley., J. 2008) Türkçe alanyazında ise "akademik yazma" olarak karşılık bulmuştur. Aydın (2015) akademik yazmayı bir konuyla ilgili nesnel bilgilerin araştırma ve düşünme süreçlerinden geçerek belirli kuralların uygulanmasıyla bir rapor halinde sunulması olarak ifade etmektedir. Monippally ve Pawar (2010) akademik yazmayı bilimsel bilgiyi belgelemek ve iletmek için kullanılan bir araç olarak ele alırken Sanches (2019) akademik yazmayı kişisel ve toplumsal kimliğin inşası için kullanılan bir araç, bir kaynak ve öğrenmenin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Bowker (2007) de akademik yazmayı kendine ait net kuralları ve uygulamaları olan özel bir yazma türü olarak tanımlamış ve akademik yazma sırasında içeriğin resmi bir yapıya göre organize edilmesine, dilbilgisi özellikleri dikkate alınarak yazılmasına ve amacına uygun bir şekilde temellendirilmesine dikkat çekmiştir.

Alanyazında akademik yazmanın amacının farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir. Whitaker (2009) ikna etmek, analiz etmek ve bilgilendirmek amacıyla akademik yazmaya başvurulduğunu belirtmiştir. Gardner ve Nesi (aktaran Davidson, 2019) 2013, ise akademik yazma için beş amaç belirlemiş ve akademik yazma türlerini bu amaçlara göre gruplandırmışlardır. Bunlar; bilgilendirmek ve kavramak, akıl yürütme gücünü geliştirmek, araştırma becerilerini inşa etmek, profesyonel pratik kazanmak ve eğitmen ya da alan uzmanları için yazmak. Bununla birlikte yükseköğretim seviyesinde öğrenciler öğrendiklerini ve kavradıklarını göstermek için akademik yazma becerisi kullanırken ileri

seviyelerde araştırma becerilerini geliştirmek ve profesyonel pratik kazanmak için de akademik yazma becerisini kullanmaktadırlar.

Alanyazından hareketle akademik yazma bir amaca yönelik yazılmakta, sürece dayalı olmakta, yazıldığı dilde yeterlilik gerektirmekte ve düşünce temelli bir beceri olarak bilinmektedir. Bir düşünceyi etkili bir şekilde aktarmak amaçlanırken aynı zamanda akademik yazmaya özgü dil standartlarının da sağlanması amaçlanmaktadır. Akademik yazma gelişigüzel bir şekilde bir defada odaklanılıp yapılacak bir eylem değil, üzerine düşünülmesi gereken, planlama ve hazırlık evrelerinden sonra analiz ve sentez gibi aşamalarını içinde barındıran bir süreçtir. Sorumluluk, karmaşıklık, resmilik, nesnellik ve doğruluk akademik yazmanın ayırt edici özellikleridir (Samigullina, 2018). Akademik yazmanın tez, makale, bildiri, proje ve poster gibi türleri vardır. Bu türler, genellikle bir araştırma sürecinin kompozisyon hâlinde raporlaştırılmasından ibarettir. Çok sayıda türü bulunan akademik yazma, başlı başına bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Bu disiplininin başlık yazımından kaynakça yazımına kadar uzanan farklı bölümleri ve bunların yazımını ilgilendiren dil, anlatım, biçim gibi nitelikleri vardır (Karagöl ve Deniz, 2017).

Özellikle yükseköğretim düzeyinde lisans ve lisansüstü eğitim görmekte olan öğrenciler aldıkları eğitimin çeşitli aşamalarında kendi disiplinlerine veya disiplinlerarası alanlara ait değerlendirmelere tabi tutulmakta böylece bir üst aşamaya geçebilmektedirler. Öğrencilerin bu öğrenim seviyesinde değerlendiricilere düşünme becerisini göstermenin tek yolu akademik yazma becerisinden geçmektedir (Bowker, 2007). Bununla birlikte yüksek lisans ve doktora eğitiminin sonunda öğrencilerin özgün, nitelikli tezler yazmaları, bu tezleri ilgili uzman jüri karşısında sunmaları ve ardından bilim dünyası ile paylaşmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu akademik süreçte başarılı olabilmeleri için de akademik yazmanın temel ilkelerini öğrenmeleri ve gerekli dil yeterliliğine ulaşmaları bir ihtiyaç haline gelmektedir. Aksi takdirde öğrenciler, akademik beklentilerine ulaşamamakta ve bu durum motivasyon eksikliğine, düşük değerlendirme notlarına sebep olabilmekte hatta süreç akademik başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Van de Poel ve Gasiorek, 2012). Bu durumda öğrencilerden beklenen akademik dilin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Ayrıca bir araştırmacının araştırma amacını, sürecini, elde ettiği bulguları ve sonucunu bilim dünyasına bildirmesinin de yolu akademik yazma becerisinden geçmektedir.

Akademik yazma eğitiminin lisans ve lisansüstü düzeyde bir ihtiyaç haline gelmesi ülkemizde birtakım gelişmelere de neden olmuştur. Yükseköğretim Kurulu'nun 2017 yılında eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yaptığı değişikliklerden birisi de Türk Dili II dersinin içeriğinin akademik dilin kullanımı ve metin yazma olarak belirlenmesidir. Ders içeriği incelendiğinde "akademik dil ve yazının özellikleri; akademik yazılarda tanım, kavram ve terimlerden yararlanma; nesnel ve öznel anlatım; akademik metinlerin yapısı ve türleri (makale, rapor ve bilimsel özet vb.); iddia, önerme yazma (bir düşünceyi doğrulama, savunma ya da karşı çıkma); bilimsel raporların ve makalelerin biçimsel özellikleri; rapor yazmanın basamakları; açıklama, tartışma, metinler arası ilişki kurma, kaynak gösterme (atıf yapma ve dipnot gösterme, kaynakça oluşturma); başlık yazma, özetleme, anahtar kelime yazma; bilimsel yazılarda dikkat edilecek etik ilkeler; akademik metin yazma uygulamaları" konularının ele alındığı görülmektedir (YÖK, 2017). Bu kararın alınmasıyla birlikte lisans düzeyinde uygulamalar başlamış ardından da araştırmalara konu olmuştur. Ergişi ve Kozaner (2020) Türk Dili II dersinin içeriğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada katılımcıların akademik yazmanın önemini ve gerekliliklerini kavradıklarını ancak akademik yazma becerilerini kazanmada zorluk yaşadıklarını ve kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Ayrıca

sınıfların kalabalık olması, kaynak eksikliği ve iş yükünün fazla olmasından dolayı ders içi etkinliklerinin katılımcılar tarafından yetersiz bulunduğu belirtilmiştir.

Bununla birlikte Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim görmekte olan birçok yabancı öğrenci bulunmaktadır. Yabancı öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için sadece temel düzeyde yazma becerisinin gelişmiş olması yeterli değildir. Tok (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkçe eğitim görmek için ülkemize gelen yabancı öğrencilerin akademik yazma eğitimine ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerin kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bildiri özet metinlerinde üstsöylem belirleyicilerini yeterli ve etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla Yurtdışı Türkler Başkanlığı tarafından 2018 yılından itibaren "Akademik Türkçe" programı uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte TÖMER ders programlarında da "Akademik Türkçe" dersleri yer almıştır. Böyle bir programın uygulamaya koyulmuş olması bu alanda önemli bir gelişmeye katkı sağlamakla beraber uygulamada birtakım sorunlarla karşılaşıldığı da bilinmektedir. Azizoğlu, Demirtaş Tolaman, İdi Tulumcu (2019) tarafından yapılan bir araştırmada akademik yazma eğitiminde yabancı öğrencilerin motivasyonlarının düşük düzeyde olması, öğrencilerin Türkçedeki bilgi ve uygulama eksiklikleri, ders kitaplarının dilbilgisi ağırlıklı ve teorik bilgi ağırlıklı olması ve sonuç odaklı bir değerlendirme yapılması akademik yazma eğitiminde karşılaşılan belli başlı sorunlar olarak görülmektedir.

Akademik yazma alanında yapılan araştırmaların ve uygulamaların artması Türkiye'de bu alanda yapılan bilimsel araştırmaların eğilimlerinin de tespit edilmesini gerekli kılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada Türkiye'deki akademik yazma alanında yayımlanan makaleler yayım yılı, dergi, hedef dil, konu, yöntem, veri toplama aracı, veri analizi ve örneklem/çalışma grubu olmak üzere çeşitli ölçütler bakımından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada Türkiye'de 2010-2020 yılları arasında yayınlanmış olan akademik yazma konulu makaleler incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005, s. 183).

Çalışma grubu

Bu araştırmada 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de akademik yazma alanında yayımlanmış 44 makale incelenmiştir. Araştırmada makalelere ulaşmak amacıyla DergiPark ve Google Scholar veri tabanları taranmıştır. Veri tabanları taranırken "akademik yazma", " akademik yazı", ve "akademik Türkçe" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Seçilen araştırmaların elektronik olarak erişime açık ve Türkiye'de yapılmış bir çalışma olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde son 20 yıl içinde akademik yazma ile ilgili toplam 49 adet makaleye ulaşılmıştır. Makaleler içerisinde araştırma amaçlarına uygun olmayan beş makale çalışma kapsamından çıkarılmış ve 44 makale incelemeye alınmıştır.

Veri toplama araçları

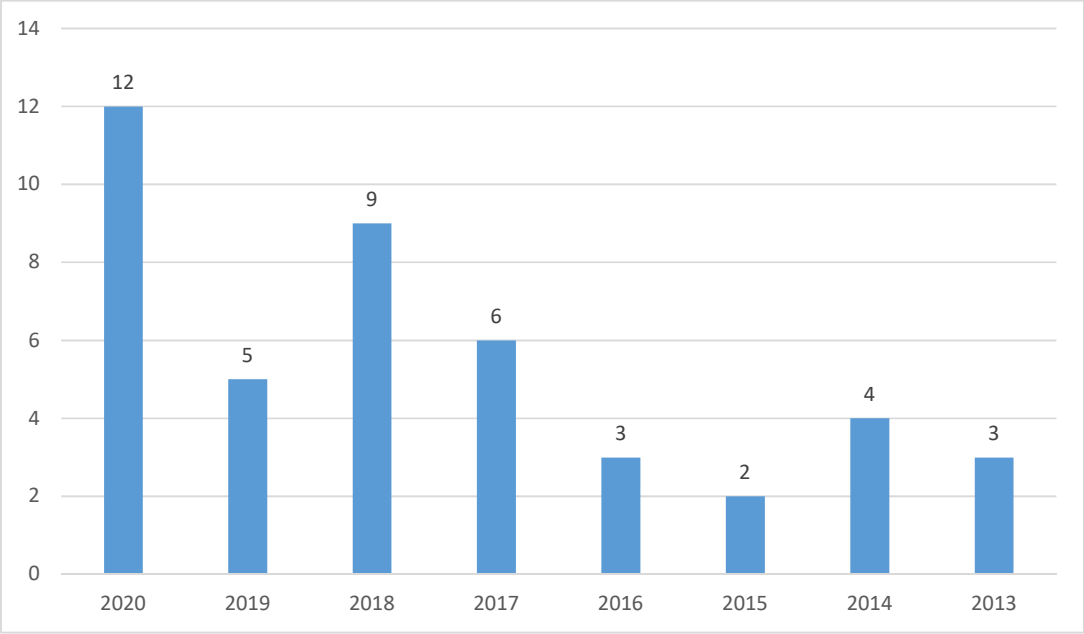
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alanyazından yararlanılarak geliştirilen "Makale İnceleme Formu" kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada akademik yazma alanında yayımlanan makaleler yayım yılı, dergi, hedef dil, konu, yöntem, veri toplama araçları, veri analizi ve örneklem/çalışma grubu olmak üzere çeşitli ölçütler bakımından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

Bulgular

1. Akademik yazma ile ilgili makalelerin yıllara göre dağılımı



Şekil 1: Makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 1'de yer alan bilgilere göre Türkiye'de akademik yazma ile ilgili ilk makale 2013 yılında yayımlanmıştır. Bununla birlikte bilimsel metin, bilimsel metin üretimi, bilimsel söylem gibi kavramların alanyazında uzun yıllardır var olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada yalnızca akademik yazma kavramını doğrudan içeren çalışmalar ele alınmıştır.

Akademik yazma ile ilgili en fazla makalenin yayımlandığı yıl 12 makale ile 2020 yılıdır. Bunu sırasıyla 9 makale ile 2018 yılı, 6 makale ile 2017 yılı ve 5 makale ile 2019 yılı izlemektedir. Şekil 1 incelendiğinde, akademik yazma ile ilgili makalelerin son dört yılda artış gösterdiği görülmektedir. Akademik yazma ile ilgili makalelerin son yıllarda artması hem lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmekte olan öğrenci

sayısının artması (YÖK, 2021), hem öğrencilerin bu alanda yaşadığı zorluklar hem de bu konunun son yıllarda ulusal ve uluslararası alanyazında birçok araştırmaya yansıması ile ilişkili olabilmektedir.

2. Akademik yazma ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımı

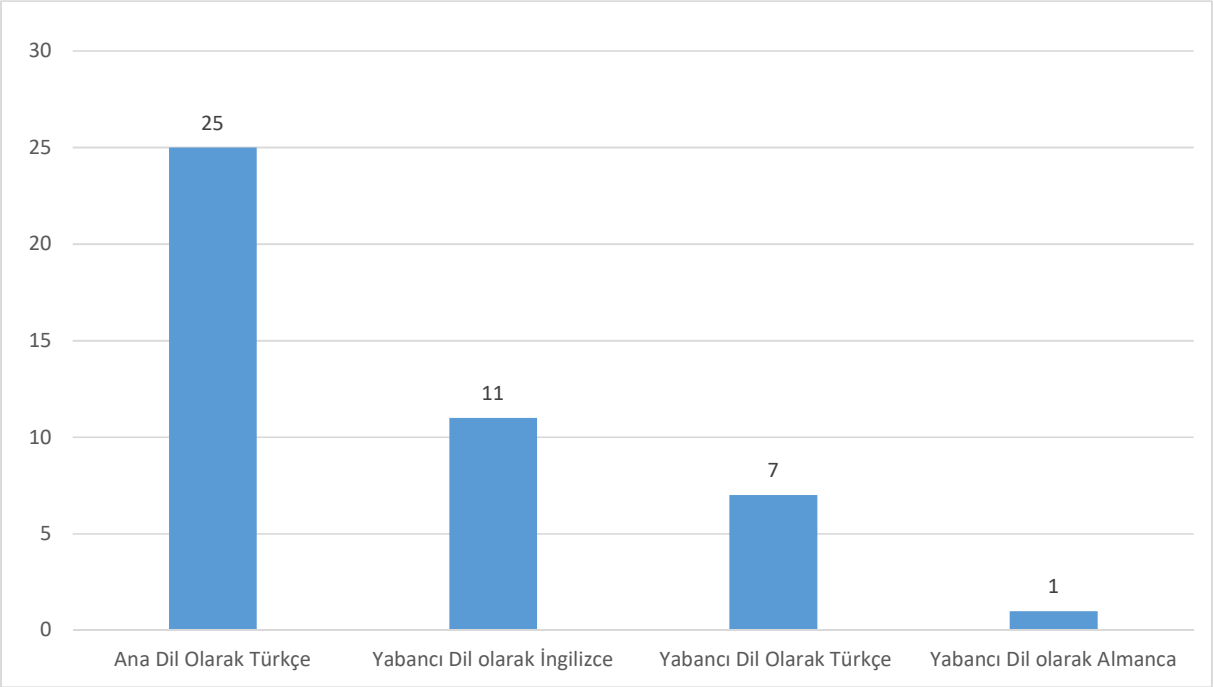
Dergi adı	Yayın sayısı
Ana Dili Eğitimi Dergisi	7
Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi	4
Dil Dergisi	2
Kastamonu Eğitim Dergisi	3
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	3
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi	1
Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik	1
Eğitim ve Bilim Dergisi	1
Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi	1
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi	1
Humanities Sciences	1
International Journal of Language Academy	1
İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi	1
Tarih Okulu Dergisi	1
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1
Journal of Turkish Studies	1
Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi	1
Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi	1
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	1
Toplam	44

Tablo 1: Makalelerin dergilere göre dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde, akademik yazma alanındaki makalelerin en çok Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayımlandığı görülmektedir. Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi'nde 4 makale; Kastamonu Eğitim Dergisi ve RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nde ise üçer makale ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Dil Dergisi'nde ikişer makale yayımlanmıştır. Ana dili olarak

Türkçenin eğitimi ile ilgili bir dergi olan Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde akademik yazma ile ilgili çalışmaların fazla olması genel olarak Türkçe eğitiminde de akademik yazmanın önemini gösterir niteliktedir. Toplamda 28 farklı dergide akademik yazma ile ilgili makalelere yer verilmiştir. Bu durum, Türkiye genelinde farklı illerde, üniversitelerde ve enstitülerde dil eğitimi ve öğretimi, edebiyat, eğitim bilimleri alanlarında yayımlanan birçok dergide akademik yazma konusunun ele alındığını göstermektedir.

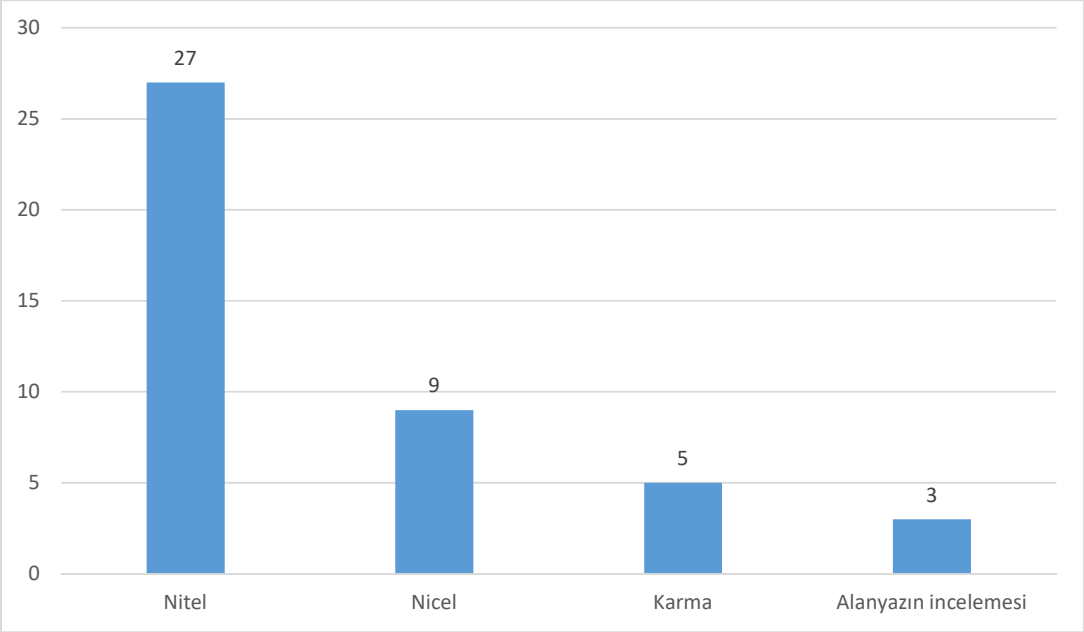
3. Akademik yazma ile ilgili makalelerin hedeflenen dile göre dağılımı



Şekil 2: Hedeflenen dile göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, akademik yazma alanında yayımlanan makalelerin büyük bir kısmının (25) ana dil olarak Türkçeyi, ardından yabancı dil olarak İngilizceyi (11) hedeflediği görülmektedir. Ana dil olarak Türkçe eğitiminde akademik yazma konusu üzerine 25 makale yayımlanmışken yabancı dil olarak Türkçe ile ilgili 7 makale yayımlanmış olması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Almancayı hedefleyen yalnızca 1 çalışma bulunmaktadır.

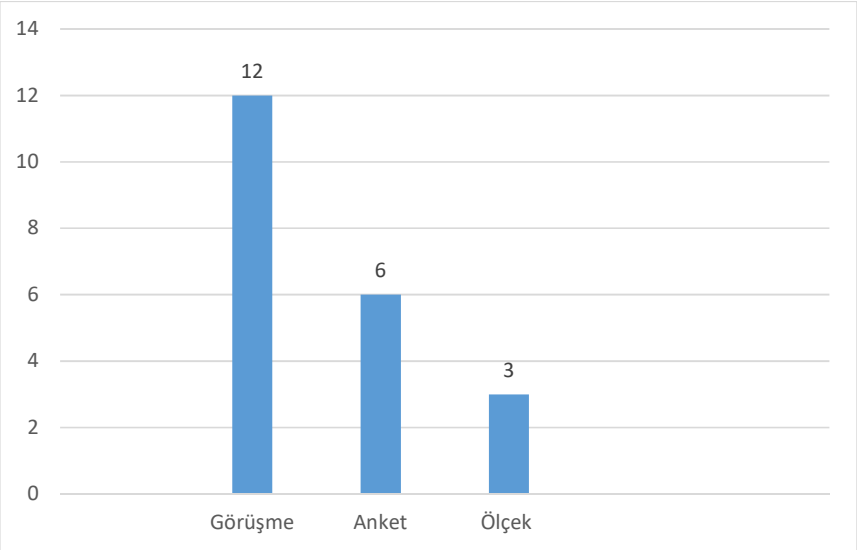
4. Akademik yazma ile ilgili makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı



Şekil 3: Yöntem türüne göre makale sayıları

Şekil 3 incelendiğinde, Türkiye'de akademik yazma ile ilgili yayımlanmış makalelerin genel olarak nitel araştırma modeline dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan nitel olan çalışmaların sayısı 27 iken; nicel olan çalışmaların sayısı 9'dur. Karma ve alanyazın incelemesi odaklı çalışmaların sayısı ise daha azdır.

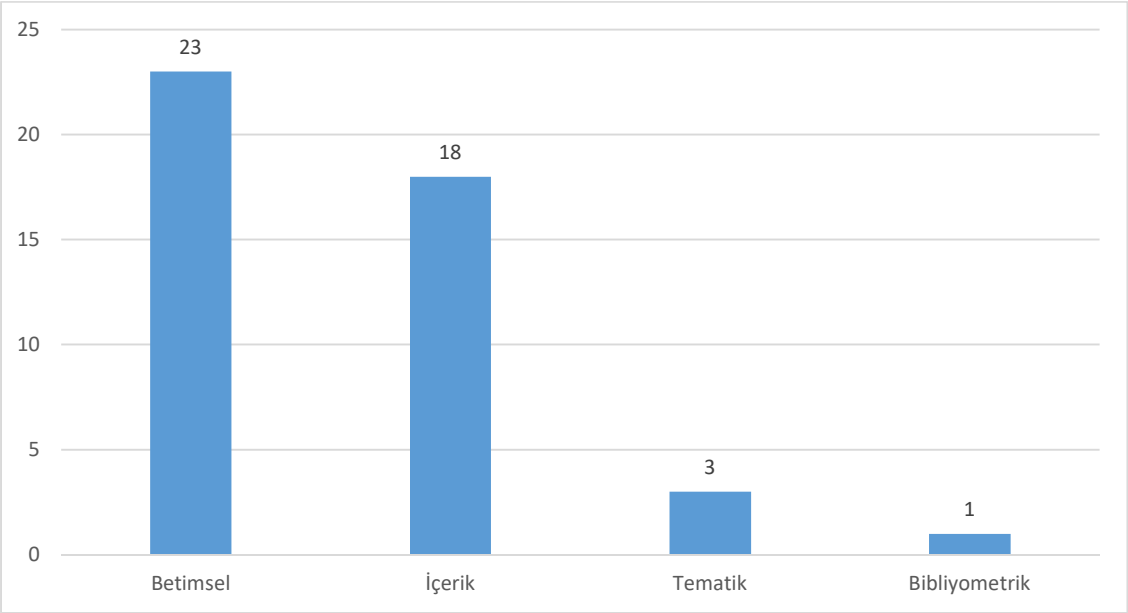
5. Akademik yazma ile ilgili makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı



Şekil 4: Makalelerde kullanılan veri toplama araçları

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde veri toplama yöntemi ve veri toplama aracı başlıklarında bir kavram yanılgısı olduğu, iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda ise kullanılan veri toplama aracı belirtilmemiştir. Bu doğrultuda akademik yazma ile ilgili makalelerde genellikle dokümanların incelendiği (22); veri toplama aracı olarak da görüşme (12), anket (6) ve ölçeklerin (3) kullanıldığı görülmüştür.

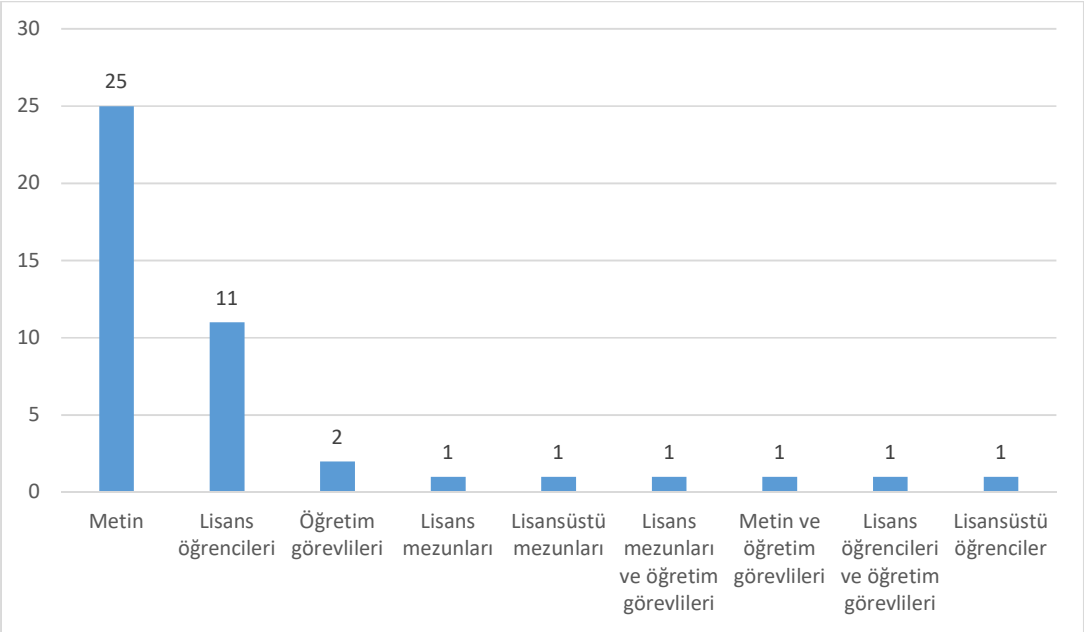
6. Akademik yazma ile ilgili makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı



Şekil *5:* Makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri

Şekil 5 incelendiğinde, akademik yazma ile ilgili makalelerde veri analiz yöntemi olarak en çok betimsel analiz yöntemi (23) tercih edilmiştir. İçerik analiz yöntemi (18) ise ikinci olarak en çok tercih edilen analiz yöntemidir. Tematik analiz yöntemini kullanan 3, bibliyometrik analiz yöntemini kullanan bir makale vardır. Hem betimsel hem içerik analizi yöntemini kullanan bir araştırma bulunmaktadır.

7.Akademik yazma ile ilgili makalelerin katılımcı seçme yöntemine göre dağılımı



Şekil 6: Çalışma grubuna göre makale sayıları

Şekil 6'ya göre, akademik yazma ile ilgili yazılan makalelerde en çok metinlerin (25) incelendiği görülmüştür. Metinlerin ardından araştırmalarda katılımcıların çoğunlukla lisans öğrencilerinden (11) seçildiği görülmektedir. Lisansüstü düzeyde eğitim vermekte olan öğretim görevlileri ile yapılan 2 araştırma mevcuttur. Araştırmalarda lisans mezunları, lisansüstü mezunları ve lisansüstü öğrencilerin de çalışma grubu olarak yer aldığı görülmektedir.

7. Akademik yazma ile ilgili makalelerin konulara göre dağılımı

Makale konusu	**Makale sayısı**
Yapısal inceleme	**10**
Akademik yazma sürecine ait sorunlar ve çözüm önerileri	**9**
Yazma stratejileri, yöntem ve teknikler	**8**
Akademik yazma ile ilgili görüşler	**6**
Geribildirim uygulamaları	**3**
Yazım kılavuzu inceleme	**2**
Alıntı yapma uygulamaları	**1**

Üstsöylem	**2**
Raporlaştırma	**1**
Değerlendirme ölçütleri	**2**
Atıf türleri ve kullanım sıklığı	**1**
Toplam	**44**

Tablo 2: Makalelerin konulara göre dağılımı

Tablo 2'ye göre, akademik yazma alanında yayımlanan makalelerde 11 farklı konunun ele alındığı görülmektedir. Akademik yazma alanındaki makalelerde en çok yapısal inceleme (10) göze çarpmaktadır. Ardından akademik yazma sürecine ait sorunlar ve çözüm önerileri (9) makalelere konu olmuştur. Bununla birlikte akademik yazma becerisine ait stratejiler, yöntem ve teknikler 8 araştırmaya konu edinilmiştir. Akademik yazma ile ilgili görüşler ise 6 makalede yer almaktadır. Diğer konuların da az sayıda da olsa makalelerde yer aldığı görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Türkiye'de akademik yazma alanında yayımlanmış olan makalelerin çeşitli ölçütler (yayım yılı, dergi, hedef dil, konu, yöntem, veri toplama aracı, veri analizi ve örneklem/çalışma grubu) bakımından incelenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Türkiye'de akademik yazma kavramı ile ilgili ilk makalenin 2013 yılında yayımlandığı görülmüştür. Bununla birlikte bilimsel metin, bilimsel metin üretimi, bilimsel söylem gibi kavramların alanyazında uzun yıllardır var olduğu bilinmektedir. Bu araştırma yalnızca akademik yazma kavramını doğrudan içeren çalışmaları ele almıştır.

Son on yılda konu ile ilgili en fazla makale (12), 2020 yılında yayımlanmıştır. Bunu sırasıyla 9 makale ile 2018 yılı, 6 makale ile 2017 yılı ve 5 makale ile 2019 yılı izlemektedir. Son 4 yılda önceki yıllara göre daha fazla makalenin yayımlandığı görülmektedir. Karagöz ve Şeref (2020) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe eğitimi alanında akademik yazma becerisine ait araştırmaların yeterli olmadığı 2016 yılından sonra bu konunun araştırmacıların ilgisini çekmeye başladığı ifade edilmiştir. Benzer biçimde Kan (2017) da akademik yazma alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli açılardan incelediği çalışmasında, 29'u yüksek lisans ve 19'u doktora olmak üzere toplam 48 teze ulaşmış, bu sayının yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Son yıllarda yapılan araştırma sayılarının artmasının hem ana dil olarak hem de yabancı dil olarak Türkçenin akademik alandaki kullanımının yaygınlaşmasından ve bu alanda yaşanan sorunların fark edilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim son yıllarda lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören yerli ve yabancı öğrenci sayısı artmış (YÖK, 2021), bu öğrencilerin eğitimleri boyunca akademik dili ve akademik yazma becerisini geliştirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.

Akademik yazma ile ilgili makalelerin yayımlandığı dergiler incelendiğinde, 28 dergide bu konuya yer verildiği görülmektedir. Akademik yazmayla ilgili en çok makale yayımlayan dergi Ana Dili Eğitimi dergisi olmuştur. Bu durum, akademik yazma alanının diğer disiplinlerle ilgili de olsa daha çok Türkçe

eğitimi ve öğretimi kapsamında yer aldığını göstermektedir. Ardından RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi ve Kastamonu Eğitim Dergisi akademik yazma ile ilgili birden fazla çalışmanın yapılmış olduğu dergilerdir. Araştırma kapsamındaki makalelerin sayısı ile yayımlandıkları dergiler incelendiğinde makale sayısının az olmasına rağmen çeşitli dergilerde, çeşitli illerdeki üniversitelerde ve enstitülerde bu alandaki çalışmalara yer verilmesi konunun dil, edebiyat, eğitim bilimleri alanlarında giderek yaygınlaştığını göstermesi açısından dikkat çekmektedir.

Akademik yazma ile ilgili makalelerde hedeflenen dil bakımından makaleler incelendiğinde, en çok makalenin Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu makalelerde özellikle lisans düzeyindeki öğrencilerin akademik yazma becerisi konu edilmektedir. Bununla birlikte yabancı dil olarak İngilizceyi hedefleyen çalışmalar yabancı dil olarak Türkçeye odaklanılan çalışmalardan daha fazla sayıdadır. Bunun nedeninin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmaların tüm dünya genelinde fazla olması, yurt dışındaki araştırmalarda İngilizce eğitiminde akademik yazmanın önemli bir yer tutması ve bunun ülkemizdeki İngilizce eğitimi alanyazınına yansımış olmasıdır. Bu araştırmanın bulguları Kan (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Kan (2017) Türkiye'de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında akademik yazma alanına ilişkin tezlerin büyük bir kısmının İngiliz Dili Eğitimi Programı'nda tamamlandığını, bununla birlikte oldukça azının Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Programlarında tamamlandığını, tezlerin büyük bir kısmında İngilizceye odaklanıldığını; oldukça azında ise Türkçeye odaklanıldığını ifade etmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de akademik yazma becerisinin yeterince kazanılamadığı bilinmektedir (Azizoğlu, Demirtaş Tolaman, İdi Tulumcu, 2019). Bu durumda ana dili olarak Türkçe eğitiminde olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde de akademik yazma becerisinin ele alınıp araştırılması gerektiği söylenebilir.

Akademik yazma alanında yayımlanan makaleler yöntem bakımından incelendiğinde, makalelerde genellikle nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi 27 makalede yöntem olarak seçilirken nicel yöntem 9 araştırmada kullanılmıştır. Karma yöntem ile alanyazın çalışması ise az sayıda makalede yöntem olarak seçilmiştir. Makalelerde genellikle doküman incelemesi yapılmış, veri toplama araçları olarak görüşme formu, ölçek, anket kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılan makalelerde akademik yazıların özellikleri, sık kullanılan yapılar, bildirilerin, makalelerin ve tezlerin incelemeleri yapılmıştır. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak görüşme formlarından yararlanılmıştır. Özellikle öğretim elemanlarının ve öğrencilerin akademik yazma alanındaki görüşlerinin alınması, uygulama sürecine yönelik işlevsel dönütler alınmasına katkı sağlamıştır.

Makaleler örneklemine/çalışma grubuna göre incelendiğinde, araştırmaların daha çok metinler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Lisans düzeyindeki akademik yazma derslerine olan ihtiyaç ve derslerde karşılaşılan sorunların tespiti için lisans öğrencileri de akademik yazma odaklı araştırmalarda katılımcı olarak rol almışlardır. Öğretim elemanları, lisans mezunları ve lisansüstü mezunlarının ise kısıtlı sayıdaki araştırmada katılımcı oldukları görülmektedir. Kan (2017) da, akademik yazma alanında yapılan tezlerin genelinde örneklem/çalışma grubu olarak metinlerin seçildiğini belirtmiştir. Akademik yazma sürecinin bir bilgi edinme süreci değil bir beceri kazanma süreci olduğu göz önüne alındığında akademik yazma becerisini aktif olarak kullanacak olan hedef kitleye yönelik, işleve dayalı, uygulamalı çalışmaların arttırılması gerektiği söylenebilir.

Makaleler veri analiz yöntemleri incelendiğinde, araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin en çok betimsel analiz yöntemi (23) kullanılarak analiz edildiğini görülmektedir. İkinci olarak içerik analiz yönteminin (18) kullanıldığı, tematik analiz ve bibliyometrik yöntemin ise makalelerde az sayıda tercih edildiği tespit edilmiştir.

Akademik yazma alanında yazılmış makalelerin konuları incelendiğinde, en çok metinlerin yapısal incelemelerine (10) yer verildiği ve bu çalışmaların Türkçede akademik yazma odaklı çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Makalelerin giriş ve sonuç bölümleri, sıklıkla kullanılan ifadeler ve kalıplar yapısal inceleme konulu makalelerde ele alınmıştır. Akademik yazma sürecindeki ihtiyaçlar, sorunlar, çözüm önerileri (9), yazma stratejileri, yöntem ve teknikler (8) akademik yazma ile ilgili görüşler (6) ve geribildirim uygulamaları (3) diğer konulara göre daha sıklıkla makalelere konu edinilmiştir. Akademik yazma alanında makalelerde Türkiye genelinde 11 farklı konuya yer verilmesi bu alanda daha çok çalışma yapılması gerektiğini, bu alanda geliştirilmesi ve incelenmesi gereken birçok konu olduğunu da vurgular niteliktedir. Bu araştırmanın bulgularını destekleyici şekilde Kan (2017) da akademik yazma alanındaki tezlerin konu çeşitliliğinin de yeterli sayıda olmadığını, tezlerde genellikle yapısal incelemeye yer verildiğini tespit etmiştir. Nitekim akademik yazma sadece dil, eğitim ve veya edebiyat alanları için değil bilimsel metinlerin yer aldığı tüm bilim dalları için bir ifade aracı kullanılmak zorundadır. Bu zorunluluk da akademik yazma ve akademik yazmanın eğitimi, öğretimi konusunda çeşitli araştırmaların ve uygulamaların yapılmasını gerektirmektedir.

Kaynakça

Aydın, G. (2015). Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum

Azizoğlu, N., Demirtaş Tolaman, T., İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *2* (1), 7-22.

Bowker, N (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Palmerston. http://owll.massey.ac.nz/pdf/Academic-Writing-Guide.pdf

Davidson, P. (2019*). What is academic writing?* In Zoghbor W, Alami S, & Alexiou T (Ed.), Open University.

Ergişi, A. & Kozaner Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 100-125. DOI: 10.29000/rumelide.835421

Gillet, A., Hammond, A. & Martala, M. (2009). *Successful academic writing*. Pearson Education Limited.

Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. Routledge.

Kan, M. (2017). Türkiye'de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6* (2), 1037-1048.

Karagöl, E. ve Deniz, K. (2017). Akademik Yazma Açısından Makale Hakem Değerlendirme Formları. Turkish Studies (Elektronik), 12(34), 143- 162.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020) Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 67-86.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Kurudayıoğlu, M. & Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16 (31) , 3899-3923 . DOI: 10.26466/opus.771950

Leki, I. (1998). *Academic writing*. Cambridge: Cambridge University

Monippally, M. M., & Pawar, B. S. (2010). *Academic Writing : A Guide for Management Students and Researchers*. Sage Publications

Murray, R. & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing -a fresh approach*. McGraw-Hill Education

Oshima, A. & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. Pearson-Longman.

Samigullina, A. D. (2018). Teaching first year students features of academic writing (complexity, formality, objectivity, responsibility). Russian Linguistic Bulletin, 2, 38–41.

Sanches, T. (2019). *Improving the academic writing experience in higher education*. Nova.

Sarıkaya, B. (2021). *Akademik dil ve yazının önemi. Türk dili 2 akademik yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Seyedi, G. (2019) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik* yazma [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi

Tok, M. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (23), 1-25.

Van de Poel, K., & Gasiorek, J. (2012). Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. *Journal of English for Academic Purposes, 11*(4), 294-303.

Whitaker, A. (2009). A step-by-step guide to writing academic papers [E-kitap]. City University of Seattle http://www.vsm.sk/Curriculum/academicsupport/academicwritingguide.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

YÖK (2017). Türkçe öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi:,https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Yüksek Öğretim Kurumu. (2021). https://istatistik.yok.gov.tr adresinden 10.08.2021 tarihinde alınmıştır.

26- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Sakarya Üniversitesi Tömer örneği[1][2]

Safa EROĞLU[3]

Murat TOPAL[4]

Erdal ÖZCAN[5]

APA: Eroğlu, S.; Topal, M.; Özcan, E (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Sakarya Üniversitesi Tömer örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 461-479. DOI: 10.29000/rumelide.1012470.

Öz

Bu çalışmanın amacı Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin görüşleri doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemektir. Çalışma grubu seçilirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir ve Sakarya Üniversitesi TÖMER'de görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 15 öğretim görevlisi oluşturmuştur. Veriler dijital ortamda hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir form aracılığı ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemiyle yürütülen bu çalışmaya ait elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğreticilerin genel anlamda bu süreçte motivasyonlarının düştüğünü ancak sanal derslerde kendilerini ifade etmede zorluk yaşamadıkları ve iletişimi iyi bir şekilde yürütebildikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğreticilerin bu süreçte çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıkları ve sürekli bilgisayar başında ders anlatmanın fiziksel ve psikolojik olarak onları yorduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ilave olarak öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmak için çevrim içi oyunlar, etkinlikler ve ders dışı sohbetler gerçekleştirdikleri; bu sürecin kendi bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, e-öğrenme, uzaktan eğitim, öğretmen görüşleri

Opinions of teachers who teach Turkish as a foreign language on distance education: The case of Sakarya University Tömer

Abstract

The aim of this study is to determine the positive and negative aspects of distance education of Turkish as a foreign language regarding the opinions of the teachers who teach Turkish as a foreign

---

1 Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Etik Kurulunun E-61923333-050.99-69984 sayılı yazısı ile araştırma için gerekli olan etik kurul izni alınmıştır.

2 Bu çalışma 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde sunulan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" isimli bildirinin geliştirilmiş ve genişletilmiş halidir.

3 Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Sakarya, Türkiye), seroglu@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3036-6981 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.09.2021-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1012470]

4 Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (Sakarya, Türkiye), mtopal@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5270-426X

5 Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Sakarya, Türkiye), eozcan@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3186-2992

language at Sakarya University TÖMER. The convenience sampling method, one of the random sampling methods, was preferred while choosing the study group and 15 lecturers working at Sakarya University Turkish Language Teaching Application and Research Center (TÖMER) were formed and agreed to participate in the study voluntarily. The data were collected through a semi-structured form prepared in a digital environment. The data obtained from this study, which was carried out with the phenomenology method, one of the qualitative research methods, was evaluated by the content analysis technique. According to the research findings, it was seen that the motivation of the instructors decreased in this process in general, but they did not have difficulty in expressing themselves in virtual lessons and they were able to conduct communication well. On the other hand, they stated that the instructors experienced various technical problems in this process and that constantly lecturing on the computer tired them physically and psychologically. In addition to these, they held online games, activities and extracurricular conversations to increase students' motivation and participation, stating that this process contributed to their information and communication technology skills.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, e-learning, distance education, teacher opinions

Giriş

COVİD-19 salgını üzerine Türkiye'de üniversitelerde 16 Mart 2020 tarihinde öncelikli olarak 3 hafta süre ile eğitime ara verilmiştir. Daha sonra ise, Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir salgın olarak değerlendirilen COVİD-19 salgını, eğitimin de içinde yer aldığı birçok faaliyetin durdurulmasını veya askıya alınmasını gerektirmiştir (WHO, 2020). Bu gelişme üzerine Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Türkiye'de üniversitelerde eğitimin uzaktan devam etmesi yönünde karar alınmıştır. UNESCO'nun (2020) verileri incelendiğinde dünya genelinde 191 ülkede toplam 1.724.657.870 öğrenci salgından etkilenmiştir (Akt: Karakuş vd. 2020). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim gören yabancı öğrenciler de salgın sürecinden etkilenmiştir.

Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimidir (Adıyaman, 2002, s.92). Uzaktan eğitimin tarihine baktığımızda modern uzaktan eğitimin ilk uygulamaları için, 1840 yılında Isaac Pitman'ın öğrencilere mektup aracılığıyla steno dersleri vermesini söylemek mümkündür (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012). Teknolojide yaşanan gelişmelerden eğitim de nasibini almıştır. Mektup, radyo, gazete vb. araçlarla başlayan uzaktan eğitim faaliyetleri günümüzde internet ağının da yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araçlar da eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi süreci içerisinde yer almaya başlamıştır.

Uzaktan eğitim, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlama noktasında önemli bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Gerekli donanımsal araçlar tedarik edildikten sonra mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme ortamları oluşturabilmek mümkündür. Uzaktan eğitimin bu özelliği sayesinde, günümüzde birçok eğitim kurumu modern insanın kendini yenileme ihtiyacına karşılık verebilmek için örgün eğitim süreci içerisinde bazı dersleri uzaktan eğitim ile vermeye başlamıştır (Toker Gökçe, 2008. s.2).

Tüm dünyada yaşanan salgın süreci daha önceden öngörülemeyen bir durumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitim açısından bu sürecin olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için üniversitelerde uzaktan eğitime yönelik hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Kırık (2014)'ün de belirttiği gibi geleneksel eğitimde kullanılan öğretim tekniklerinin hemen hemen hepsini uzaktan eğitimde de kullanarak uzaktan eğitimde de kaliteli bir eğitim imkânı sunabilmek olanaklıdır. Bu şartlar altında alınan uzaktan eğitime

geçiş kararı, salgın sürecinde eğitimde yaşanan aksaklıkların en aza indirilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi noktasında önemli bir rol oynamıştır. Bu hızlı geçiş düzenli ve planlı bir geçiş olmadığından süreç içerisinde karşılaşılabilecek aksaklıkları da beraberinde getirmiştir.

Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri de uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Bu hızlı geçişle birlikte mevcut şartlar içerisinde en etkili olabilecek uygulamalar gözden geçirilerek bir karara varma zorunluluğu doğmuştur. Her kurum kendi şartları doğrultusunda uzaktan eğitim sürecine geçmiştir. Bu süreçte yabancı öğrencilere farklı uygulamalar üzerinden Türkçe öğretildiği görülmektedir. Güngör, Çangal ve Demir(2020)'in de belirttiği gibi, bu süreçte sıklıkla kullanılan uygulamaların "Zoom, Adobe connect, Google Hangouts ve Moxtra vb" olduğu görülmektedir. Acil bir şekilde uzaktan eğitime geçme kararı alan üniversiteler ve Türkçe öğretim merkezleri ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullandıkları bu programların; bilgi paylaşımına müsaade etmesi, ekran, ses ve materyal paylaşımı imkânı sunması, işlenen dersi kaydedip daha sonra tekrar izlemeye imkân tanıması eğitim sürecinin aksamadan devam etmesine fırsat vermiştir.

YÖK'ün (URL1) paylaştığı verilere göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı; önlisansta 27944, lisansta 158538, yüksek lisansta 27795, doktorada 9771 olmak üzere toplam 224048'dir. Eğitim dışında sağlık, turizm, ticaret vb. sebeplerle Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenmek isteyen ve hatta Türkçe öğrenmek isteyen ancak gerekli şartlar oluşmadığından Türkiye'ye gelemeyenlerin sayısı da göz önüne alındığında Türkçe öğrenmek isteyen geniş bir kitlenin olduğu görülmektedir. Bu durum zorunlu uzaktan eğitim süreci dışında da yabancı dil olarak Türkçe derslerinin uzaktan gerçekleştirilmesi ihtiyacını da ortaya koymaktadır. Yüz yüze etkileşimin ve hedef dilin doğal ortamında temel dil becerilerini aktif olarak kullanabilme fırsatının, dil eğitimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir. Buradan hareketle eğitim süreci de bu yönde şekillenmekte ve planlanmaktadır. Ancak acil bir şekilde alınan uzaktan eğitime geçme kararı, yükseköğretimin tüm kademelerinde olduğu gibi Türkçe öğretim merkezlerinin de uzaktan eğitimle derslerini sürdürmesini gerektirmiştir. Bu noktadan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin bu süreç içerisinde yaşadıkları tecrübelere ait görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi önemlidir. COVİD-19 salgınının etkisinin devam ediyor olması, yükseköğretim kurumlarında derslerin yüz yüze ve uzaktan eğitimle devam etmesi kararı araştırmanın güncel yönünü yansıtmaktadır.

Yöntem

Çalışma Sakarya Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin görüşleri doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Araştırmacılar bir fenomeni deneyimleyen tüm katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanır (Creswell, 2020, s.77).

Çalışma grubu

Çalışmanın katılımcıları seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir ve Sakarya Üniversitesi TÖMER'de görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 15 öğretim görevlisi oluşturmuştur. Katılımcılara ait bazı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler-1

Cinsiyet	**n**	**Yaş**	**n**
Kadın	6	25-30	4
Erkek	9	30-35	7
		35-40	2
		41 ve üzeri	2
Toplam	15	Toplam	15
Eğitim Durumu	**n**	**Deneyim (yıl)**	**n**
Lisans	2	2-3	4
Yüksek Lisans	7	4-5	5
Doktora (devam ediyor)	6	6-8	4
		10 ve üzeri	2
Toplam	15	Toplam	15

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre çalışmaya katılmayı kabul eden öğreticilerin 6'sı kadın olup 9'u erkektir. Bu öğreticilerin çoğunluğu ise (n=7) 30-35 yaş aralığındadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğreticilerin 13'ünün en az yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. En az 4 yıl deneyime sahip olanların sayısı ise 11'dir.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanma aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu formda çalışmaya katılan öğreticilerin yaş, cinsiyet, deneyim ve eğitim durumu bilgilerini öğrenmek için hazırlanmış olan demografik sorular dışında çalışmanın amacına uygun biçimde hazırlanmış 12 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Alanyazın taraması sonucu çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan bu sorular sırasıyla aşağıda listelenmiştir.

1. Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze derste olduğu gibi fiziki bir etkileşim söz konusu olmuyor, bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

2. Uzaktan eğitim, derslerde kendinizi daha rahat ifade etmenizi sağladı mı?

3. Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan materyalleri uzaktan eğitime verimli şekilde kullanabildiniz mi?

4. Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel olarak yorulmuyor olmak motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

5. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile aranızdaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürebildiniz mi?

6. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim konusunda ne gibi zorluklar yaşadınız?

7. Uzaktan eğitimde derse karşı isteksiz öğrencilerin motivasyonunu artırmak için neler yaptınız?

8. Uzaktan eğitimde öğrencileri derslere etkin şekilde dahil etmek, katılımlarını arttırmak için neler yaptınız?

9. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi nasıldı?

10. Sınıf ortamının yüz yüze olmaması ve sanal ortamda olması sizce akran öğrenmeyi nasıl etkiledi?

11. Uzaktan eğitim süreci bilişim teknolojileri bilginize ve teknoloji ile olan ilişkinize nasıl etki etti?

12. Uzaktan eğitim konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisini ne yönde etkiledi?

Veriler araştırmacılar tarafından Google Formlar üzerinden hazırlanan dijital form aracılığı ile toplanmıştır. Form katılımcılara e-posta ile gönderilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yapılmıştır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Her bir katılımcının verisi sırasıyla K1, K2 .. K15 olarak kodlanmıştır ve analizlere dahil edilmiştir. Analizin güvenirliği için kodlamalar üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve temaların uyumu için Miles ve Huberman (1994) katsayısı hesaplanmıştır. Karasar (2011, s.165), bu değerin 0.75'ten küçük olmasının güvenirlik açısından sıkıntı doğurduğunu ifade etmiştir. Belirlenen temalara ait hesaplanan Miles ve Huberman katsayısı değerleri .802 ile.972 aralığında değiştiği için kodlayıcılar arası güvenirliğin çok iyi düzeyde olduğu varsayılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışma Sakarya Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin görüşleri doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda hazırlanan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlar soru bazında içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze derste olduğu gibi fiziki bir etkileşim söz konusu olmuyor, bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzaktan eğitimde etkileşim eksikliğinin öğreticilerin motivasyonu üzerinde etkisine yönelik görüşler

Görüş		**n**
Genel olarak motivasyonumu düşürdü (n=11)	Öğrencilerin yüzlerini görmeden sadece ekrana bakmak motivasyonumu düşürdü	6
	Teknik aksaklıklar etkileşimi olumsuz etkiledi ve motivasyonumu düşürdü	2
Motivasyonumu etkilemedi		2
Motivasyonumu düşürmedi tam tersine olumlu oldu		2

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze derste olduğu gibi fiziki bir etkileşim söz konusu olmuyor, bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 11 katılımcının genel olarak motivasyonlarının düştüğü yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Bunların içerisinde altı katılımcının öğrencilerin yüzlerini görmeden sadece ekrana bakmanın buna neden olduğunu belirttiği, iki katılımcının da teknik aksaklıklar nedeniyle böyle düşündüğü anlaşılmaktadır. Bununla ilgili iki katılımcının örnek görüşü aşağıda verilmiştir, bu görüşlerde öğreticilerin fiziki etkileşim eksikliğinin nasıl motivasyonlarını olumsuz etkilediğini yansıtmaktadır.

"Etkileşim olmadığı için motivasyonum düştü. Öğrenciler genellikle kameralarını kapatıyorlar, bu da ders performansımı etkiliyor. (K7)"

"Oldukça düşürdü. Yüz yüze eğitimde öğrencilerle kurduğum iletişimde konuşmanın yanı sıra öğrencilerin derse katılımları, jest ve mimikleri de motivasyonumu yükseltiyor ve sınıfı kontrol etmem konusunda yardımcı oluyordu. Uzaktan eğitimde öğrencilerin kamera açmaması, internet bağlantı sorunları vb. sorunlar nedeniyle dersteki etkileşim yüz yüze eğitime göre daha az ve bu da motivasyonu düşürüyor. (K4)"

Bununla birlikte iki katılımcının fiziki etkileşim eksikliğinin motivasyonunda bir etki yaratmadığı, iki katılımcının ise tam tersine motivasyonunu olumlu etkilediğini ifade ettiği görülmüştür. Bu katılımcıların görüşlerini yansıtan iki örnek ifade aşağıda verilmiştir.

"Hayır motivasyonumu düşürmedi. Aksine bilgisayarı çok sevdiğim için beni motive etti. (K12)"

"Motivasyon düşürmedi ancak yükselttiğini de söyleyemem tabiki. Bende daha çok teknolojik yazılım bulma adına çabalamamı sağladı.(K15)"

Uzaktan eğitim sürecinde katılımcılar, bilgisayar başında ders anlatmanın, genel olarak motivasyonlarının düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin, karşılarında bir insanı muhatap olarak görmeyip bilgisayar ekranına bakarak ders işlemenin öğrenci-öğretici arasındaki bağın kurulamamasından kaynaklandığı düşünülebilir nitekim bilgisayar ekranı ile bağları kuvvetli olan öğreticilerin motivasyonları olumlu yönde etkilenmiştir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim, derslerinizde kendinizi daha rahat ifade etmenizi sağladı mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim derslerinde kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşler

Görüş	**n**
Kendimi ifade etmekte sorun yaşamadım	10
Kendimi ifade etmekte sorun yaşadım	4
Başlangıçta zorlandım ama zamanla alıştım	1

KKatılımcıların "Uzaktan eğitim, derslerinizde kendinizi daha rahat ifade etmenizi sağladı mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde 10 katılımcının kendisini ifade etmede sorun yaşamadığını belirttiği görülmüştür. Bir katılımcı ise başlangıçta zorlandığını ancak zamanla alıştığını belirtmiş dört katılımcı ise sanal ortamda kendini ifade etmekte zorluk yaşadığını belirtmiştir. Aşağıda bu görüşlere ait bazı örnek katılımcı görüşleri verilmiştir.

"Bu konuda kendimde bir farklılık hissetmedim çünkü yüz yüze eğitim sürecinde de kendimi rahat ifade edebiliyordum. (K10)"

"Yüz yüze eğitimdeki kadar kendimi rahat ifade edemedim. Çünkü vücut dilini kullanamadım. (K7)"

"İletişim konuşmanın yanı sıra düşünceyi jest ve mimiklerle de aktarmaktır. Jest, mimik ve vücut hareketlerinin kısıtlı yapılabiliyor olması, belli bir pencere karşısında ders anlatmak zorunda olunması, kendimi daha zor ifade etmemi sağlıyordu başlangıçta. Ancak uzun süredir uzaktan eğitim sürecinde olduğumuz için artık bu eğitim sisteminde de kendimi rahat hissediyorum. (K2)"

İletişim sürecinde; vücut dili, jest ve mimikler kaynak ile alıcı arasındaki mesajın sorunsuz bir şekilde iletilip dönüt alınmasını etkilemektedir. Uzaktan eğitim sürecinde vücut dilinin istenilen düzeyde kullanılamıyor olması öğreticilerin bir kısmını olumsuz yönde etkilese de genel anlamda ekran başında olmanın öğreticilerin kendilerini öğrencilere ifade etmede sorun teşkil etmediği söylenebilir.

Katılımcıların "Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan materyalleri uzaktan eğitim derslerinde de kullanabildiniz mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim derslerinde yüz yüze derslerde kullandıkları materyalleri sanal ortama uyarlamada yaşadıklarına ilişkin görüşler

Görüş	**n**
Yüz yüze eğitim sürecinde kullandığım materyallerden bazılarını uyarladım	6
Uzaktan eğitim için yeni materyaller ürettim	5
Uzaktan eğitim için mevcut olan materyalleri kullandım	4

Katılımcıların "Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan materyalleri uzaktan eğitim derslerinde de kullanabildiniz mi?"" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde altı katılımcının yüz yüze eğitimde kullandığı materyalleri uyarlayabildiği görülmektedir. Bu görüşe sahip katılımcılardan birine ait örnek görüş aşağıdaki gibidir.

"Okuma ve yazma becerilerine yönelik materyalleri, uzaktan eğitime uyarlama konusunda sıkıntı yaşamadım fakat konuşma ve dinleme becerilerine yönelik materyallerde teknoloji kaynaklı problemler oldu. K(8)"

Bununla birlikte yüz yüze eğitimde kullandığı materyalleri uzaktan eğitime uyarlayamayan öğreticilerden beşinin uzaktan eğitim için yeni materyaller ürettiği ve dördünün uzaktan eğitim için mevcut olan materyalleri kullandığını belirttiği görülmüştür. Bu katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Bazılarını uyarlayabilsem de genel olarak uzaktan eğitim için yeni materyaller ürettim. Açıkçası ürettiğim yeni materyaller, teknolojinin getirdiği hız ile diğer materyallerimden daha verimli sonuçlar almama sebep oldu. Tabii Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu Z kitap işimizi materyal anlamında çok kolaylaştırdı. (K3)"

"Çoğu zaman olmadı diyebilirim, ben tahta kullanarak anlatmayı daha verimli bulduğum için internet sıkıntıları yüzünden verimli kullanamadım. Uzaktan eğitim için hazır materyalleri tercih ettim. (K6)"

Materyaller, eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. Öğreticilerin, yüzyüze derslerde kullandıkları materyalleri, uzaktan eğitim derslerinde de kullanabilmek adına, güncelledikleri veya uzaktan eğitimin şartlarına uygun yeni materyaller ürettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında yüz yüze derslerde kullanılan materyallerin uzaktan eğitim derslerinde kullanımının tam anlamıyla uygun olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel olarak yorulmuyor olmak motivasyonunuzu nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim derslerinde fiziksel olarak daha az yorulmanın motivasyonlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşler

Görüş	**n**
Sürekli bilgisayar başında oturuyor olmak ve ekrana bakmak motivasyonumu düşürdü	5
Fiziksel olarak yorulmadığım için motivasyonumu artırdı	5
Motivasyonumu artırmadı	3
Monolog bir şekilde iletişimde olmak motivasyonumu düşürdü	1
Psikolojik olarak yoruldum	1

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel olarak yorulmuyor olmak motivasyonunuzu nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde beş katılımcının sürekli bilgisayar başında olarak ekrana baktıkları için fiziksel olarak yorulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu görüşe sahip katılımcılardan birisine ait örnek görüşler ise şöyledir:

"Bilgisayar başında uzun saatler boyunca ekrana bakmak, sürekli konuşuyor olmak yüz yüze eğitime göre daha yorucu hissettirdi. (K3)"

"Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel olarak yorulma, yüz yüze eğitim kadar olmasa da kendine has birtakım yorgunlukları var. Özellikle ders esnasında sürekli ekrana bakmak, duruş bozuklukları gibi sıkıntılar çıkarmakta. (K11)"

Bu görüşlere ilave olarak üç katılımcı uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimde olduğu gibi fiziksel olarak daha az yorulmanın motivasyonlarını artırmadığını, bir katılımcı monolog bir şekilde tek yönlü iletişimin motivasyonunu düşürdüğünü ve bir katılımcı da psikolojik olarak yorulduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe sahip katılımcıların bazı örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Hayır, artırmadı. Mental yorgunluk uzaktan eğitim sürecinde de fazlasıyla olduğu için fiziksel olarak yorulmamak motivasyonumu artırmadı. K(4)"

"Başlangıçta evet fakat süreç uzadıkça psikolojik yorgunluğun da insanı ciddi biçimde etkilediğini hissettim. (K9)"

"Sürekli kameraları kapalı insanlara konuşmak yorucu bir deneyim. (K1)"

Bütün bu görüşlerin aksine beş öğretici uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi fiziksel olarak yorulmuyor olmanın motivasyonlarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bu öğreticilerin görüşlerini yansıtan bazı örnek ifadeler şöyledir:

"Evet. Özellikle zaman kazancı harikaydı. (K12)".

"Evet, arttırdı. Fiziksel olarak yorulmayınca kendimi daha çok derse verebildim. (K10)"

Bilgisayar başında oturuyor ve fiziksel olarak daha az yoruluyor olmanın öğreticilerin büyük çoğunluğunun motivasyonunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğreticilerin verdikleri bu cevaplardan hareketle, sabit bir şekilde oturarak ders anlatıyor olmanın, sınıfta hareketli bir şekilde ders anlatmaya göre daha az yorucu olmadığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile aranızdaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürebildiniz mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim dersleri işlerken öğrencilerle aralarındaki iletişime yönelik görüşler

Görüş	**n**
Sağlıklı bir şekilde sürdürdüm	9
Teknik aksaklıklar dışında bir sorun yaşamadım	4
Kısmen sürdürebildim	2

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile aranızdaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürebildiniz mi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcılarının büyük çoğunluğunun iletişim açısından bir sorun yaşamadığı görülmektedir (n=9). Dört katılımcı teknik aksaklıklar dışında bir sorun yaşamadığını belirtirken iki katılımcı ise iletişimi kısmen sağlıklı gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Öğreticilerin bu görüşlerini yansıtan bazı örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

"Genel olarak evet denilebilir. İnternet problemi yaşayan öğrencileri göz ardı edersek, internet erişimi olan tüm öğrencilerimle sağlıklı bir iletişim sürdürdüm. Uzaktan eğitimin bu konuda avantaj sağladığını belirtebilirim. Çünkü tüm dünya online'dı! (K2)"

"Teknolojik bağlantı problemleri dışında sağlıklı bir şekilde sürdürebildim. (K9)"

"Kısmen, yüz yüzeye göre daha sınırlı bir iletişim oldu. İletişimde önemsediğim samimiyet hissini uzaktan eğitimde yakalayamadığımı söyleyebilirim. (K10)"

Öğreticilerin, iletişim ortamının özelliğinden kaynaklanan aksaklıkları göz ardı edersek uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle kurdukları iletişimde çoğunlukla problem yaşamadığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin verdikleri bu cevaplar, öğreticilerin uzaktan eğitim derslerinde kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim konusunda ne gibi zorluklar yaşadınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim dersleri işlerken öğrencilerle aralarındaki iletişimde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşler

Görüş	**n**
Teknik aksaklıklar	8
Öğrencinin iletişim ortamını kontrol etme özgürlüğü	4
Fiziksel olarak aynı ortamda bulunulmadığından iletişimin kısıtlı olması	2
Derslerin yeniden izlenebilir olması derse katılımı azaltması	1

Katılımcıların "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim konusunda ne gibi zorluklar yaşadınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcılarının büyük çoğunluğunun teknik sıkıntılar yüzünden iletişim sorunu yaşadığı görülmektedir (n=8). Buna ilave olarak öğrencilerin iletişim ortamını kontrol etmesinin, derslerin yeniden izlenilebilirliğinin ve fiziksel olarak aynı ortamda olmayışın iletişimde sorunlara yol açtığı öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Öğreticilerin bu görüşlerine örnek olabilecek bazı örnek ifadeler şöyledir:

"Öğrencilerin internet, kamera, mikrofon problemi olması iletişim eksikliğine neden oluyor. Jest ve mimiklerin çok serbest kullanılamaması da iletişim eksikliklerinden biri olabilir. Ders ortamında öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etme, yapılan hataları gözetebilme gibi durumlarda iletişim zorluğu yaşadım. (K2)"

"Öğrencilerin teknik sebeplerle (internet, mikrofon, kamera vb.) yaşadıkları aksaklıklar iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine mani oluyordu. Öğrencilerle aynı havayı soluyamamak iletişimin önemli unsurlarından biri olan jest ve mimiklerin fark edilememesine neden oluyor bu da iletişimi olumsuz etkileyen nedenlerden biri haline geliyordu. Bu tür aksaklıklar öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarının düşmesine sebep oldu, dersleri daha sonradan tekrar izleme imkânları da olunca öğrencilerin derse katılımlarında azalmalar yaşandı. (K3)"

"İnternetin yetersiz olduğu zaman öğrenciyle iletişim kuramadım. Bunun yanında bazen öğrencinin bilerek interneti bahane edip iletişim kurmak istemediği oldu. Kamerayı, mikrofonu açmadılar. Bu durum özellikle soru-cevap kısmında gerçekleşiyordu. (K6)"

Uzaktan eğitim derslerinde, ders ortamından kaynaklanan teknik aksaklıklar ile ders ortamının kendine özgü niteliklerinin öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimi sekteye uğrattığı görülmektedir. İletişimin her türlüsünün problemsiz bir şekilde devam edebilmesi için, iletişim sürecini olumsuz etkileyecek engellerin ortadan kaldırılması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitimde derse karşı isteksiz öğrencilerin motivasyonunu artırmak için neler yaptınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim dersleri işlerken isteksiz öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için yaptıklarına yönelik görüşler

Görüş	**n**
Çevrim içi oyunlar oynama	6
Öğrencilerle ders dışında çevrim içi ortamda sohbet etme	4
Kamera açma zorunluluğunu kaldırma	2
Sosyal medyayı kullanma	1
Müzikle öğretim	1
Öğrencilere sorumluluk verme	1

Katılımcıların "Uzaktan eğitimde derse karşı isteksiz öğrencilerin motivasyonunu artırmak için neler yaptınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğreticilerin isteksiz öğrencileri motive etmek amacıyla en çok tercih ettikleri yöntem çevrim içi oyun oynamadır. Bununla birlikte en çok tercih edilen ikinci etkinlik ise öğrencilerle ders dışı konularda sohbet etme olarak ifade edildiği görülmektedir. Bunların dışında iki öğretici kamera açma zorunluluğunu kaldırdığını, bir öğretici sosyal medya kullandığını, bir öğretici müzikle öğretim yaptığını ve başka bir öğretici de öğrencilere sorumluluk verdiğini belirtmiştir. Öğreticilerin bu görüşlerine emsal olabilecek bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Yüz yüze eğitimde ders dışında öğrencilerle sohbet etme imkânı oluyordu. Aynı şeyi uzaktan eğitimde de uyguladım. Uzaktan eğitimin bir sorun olmadığını gösterebilmek adına, öğrencilerle ders dışında da canlı görüşmeler yapıp sohbet ettim, çevrim içi oyunlar oynadık. Bunun yanında, öğrencilerin konfor alanına müdahale etmemek için kamera zorunluluğu getirmedim. (K2)"

"Öğrencilere eğitici oyunlar oynatarak, ders içerisinde günlük hayattan, sosyal medyadan ilgilerini çekebilecek, hoşlarına gidebilecek sohbet ile derse olan tutumlarını ve motivasyonlarını arttırmaya çalıştım. (K11)"

Uzaktan eğitim derslerinde öğreticilerin, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için başvurdukları yollar incelendiğinde, öğrenci ile öğretici arasındaki bağın daha da kuvvetlenmesini sağlayacak, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirecek uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Uzaktan

eğitimdeki mekansal uzaklığın sebep olduğu olumsuzlukları azaltmak ve öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlamlaşması adına yapılan bu tür uygulamaların, öğrencilerin derslere karşı olan ilgilerine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitimde öğrencileri derslere etkin şekilde dahil etmek, katılımlarını arttırmak için neler yaptınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim dersleri işlerken öğrencilerin katılımını artırmak için yaptıklarına yönelik görüşler

Görüş	**n**
Konuşma kulüpleri ve özel sohbet odaları kurma	3
Ders esnasında karşılıklı etkileşimi teşvik ediyorum	3
WhatsApp grubu üzerinden iletişim kuruyorum	3
Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme	2
Drama ve canlandırma uygulamaları	2
Web 2.0 araçlarından yararlandım	2

Katılımcıların "Uzaktan eğitimde öğrencileri derslere etkin şekilde dahil etmek, katılımlarını arttırmak için neler yaptınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğreticilerin derse katılımlarını artırmak amacıyla en çok tercih ettikleri yöntemlerin öğrencileri konuşma kulüpleri ile özel sohbet odaları kurarak ve ders esnasında cesaretlendirerek konuşmaya teşvik etme, WhatsApp grupları üzerinden iletişim kurmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğreticiler öğrencilerinin derse katılımlarını artırmak için onlarla bireysel olarak ilgilendiklerini, drama-canlandırma uygulamaları yaptıklarını ve Web 2.0 araçlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğreticilerin bu görüşlerini gösteren bazı örnek ifadeler şöyledir:

"WhatsApp grupları kurup aktif şekilde sohbet etmemiz, öğrenciye sadece öğreten-öğrenen ilişkisi kurmadığımızı gösterdi. Derse katılımlarını sağlamak için tüm öğrencilerimle bireysel ilgilenmeye çalıştım. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik her birine bireysel etkinlikler yaptım; özel sohbet odaları kurdum. Özel sohbet odaları ile hem öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlamaya çalıştım hem de derse olan ilgileri attırmaya çalıştım. (K2)"

"Derste ve ders dışında mümkün olduğunca onları konuşturmaya çalıştım. (K7)"

"Öğrencilerin bireysel performansını gösterebilecekleri modeller kullanmaya gayret ettim. Teknolojinin imkânlarından faydalanarak, Web 2.0 araçlarıyla onlara video, sunum vs. ödevlendirmeler yapmalarını önerdim. (K9)"

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılımını artırmak adına yapılan uygulamalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretici ile olan iletişimlerini daha da kuvvetlendirecek uygulamalara başvurulduğu görülmektedir. Samimi ve sıcak bir eğitim ortamının öğrenme sürecine olan pozitif yöndeki katkısının daha fazla olabileceği düşünülebilir.

Katılımcıların "Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi nasıldı?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim dersleri işlerken öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerine yönelik görüşler

Görüş	**n**
Sanal ortam öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini olumlu etkiledi	7
Yüz yüze eğitime kıyasla daha kısıtlıydı	3
Sanal ortam öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini olumsuz etkiledi	3
Sanal ortamda öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi teknik aksaklıklar dışında iyiydi	2

Katılımcıların "Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi nasıldı?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde çoğunluğun sanal ortamın öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini olumlu etkilediğini düşündüğü görülmüştür. Bazı öğreticiler ise (n=2) sanal ortamdaki etkileşimin teknik aksaklıklar dışında iyi olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte üç öğretici sanal ortamda öğrencilerin birbiri ile olan etkileşiminin yüz yüze eğitime kıyasla kısıtlı olduğunu, başka üç öğretici ise sanal ortamın öğrencilerin birbiri ile olan etkileşimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşlerini yansıtan bazı örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrenci etkileşimini "iletişim" bağlamında değerlendirirsek, karşılaştırma yapmam gerekirse, uzaktan eğitim öğrenci etkileşimi daha olumlu yönde etkiledi. Gözlemlediğim kadarıyla yüz yüze eğitimde yakın ya da aynı ülkelerdeki öğrenciler gruplaşarak arkadaş olurlar. Uzaktan eğitimde kimsenin birbirini tam anlamıyla tanıyamıyor, göremiyor olması nedeniyle olsa gerek, tüm öğrenciler birbirleriyle sohbet odalarında aktif şekilde konuşuyor. Gerek WhatsApp gruplarında gerekse derslerde tüm öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurduğunu gözlemliyorum. (K2)"

"Öğrenciler yüz yüze eğitim sürecinde sınıf ortamında, ders aralarında birbirleriyle sosyalleşiyor ve iletişim halinde oluyorlardı. Ancak yüz yüze eğitimde aynı dili konuşan öğrenciler veya aynı ülkeden gelen öğrenciler arasında gruplaşmalar oluyordu uzaktan eğitimde ise öğrenciler arasında daha homojen bir yapı oldu. Herkes birbirine eşit uzaklıktaydı. (K3)"

"Genelde iyiydi. Özellikle aynı ülke ve aynı dil bilen öğrenciler yardımlaşıyorlardı. Ben sistemden çıkıp tekrar dahil olduğum zaman kendi aralarında konuşup bilgi alışverişi yaptıklarına şahit oluyordum. (K6)"

"yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili bir etkileşim gerçekleşmedi. (K10)"

Öğretici görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimlerinin, olumlu olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin, bilgisayar başında ve kendi ev/yurt ortamlarında olması, yüz yüzeyken yaşanan çekingenlik hissinin daha az oluşmasını sağlamış ve bu durumdan öğrencilerin birbirleri ile olan iletişiminin olumlu yönde etkilendiği düşünülebilir.

Katılımcıların "Sınıf ortamının yüz yüze olmaması ve sanal ortamda olması sizce akran öğrenmeyi nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğreticilerin uzaktan eğitim derslerinde akran öğrenmenin durumuna yönelik görüşler

Görüş	**n**
Olumsuz etkiledi	12
Kısmen olumsuz etkiledi	3
Olumlu etkiledi	1

Katılımcıların "Sınıf ortamının yüz yüze olmaması ve sanal ortamda olması sizce akran öğrenmeyi nasıl etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde çoğunluğun (n=12) sanal ortamın akran öğrenmeyi olumsuz etkilediğini düşündüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte üç öğreticinin sanal ortamın akran öğrenmeyi kısmen olumsuz etkilediğini ve bir öğreticinin ise tüm bunların aksine sanal ortamın akran öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirttiği görülmüştür. Öğreticilerin bu düşüncelerine emsal teşkil eden bazı örnek ifadeler aşağıdadır.

"Akran öğrenmelerini olumsuz yönde etkiledi. Öğrenciler, iletişimi güçlü olan kişilerle konuştu ve sessiz öğrenciler pasif bir öğrenciliğe itildi sınıf ortamında arkadaşları tarafından. (K1)"

"Akran öğrenmeyi olumsuz yönde etkiledi. yüz yüze eğitimde öğrenciler grup çalışmalarında vs. verimli bir ders süreci geçirebiliyordu ancak uzaktan eğimde pasif öğrenciler aktif öğrencilerden yeteri kadar istifade edemiyordu. (K3)"

"Öğrenciler yüz yüze eğitim ortamında birbirleriyle daha etkili iletişim kurdukları için öğrenme konusunda da birbirlerini daha çok etkiliyorlardı. Uzaktan eğitimde sadece dijital ortamda iletişim kurdukları için öğrenme konusunda birbirlerini destekleyemediler. (K7)"

"Sınıf ortamı gibi akran öğretimi için çok uygun olmayan uzaktan eğitim sürecinde, aynı ülkeden gelen öğrencilerin bir türlü birbirleri ile iletişime geçerek birbirlerine yardım ettiklerini gördüm. Bence olumlu etkiledi. (K11)"

Uzaktan eğitim süreci, öğreticilerin büyük çoğunluğunun görüşüne göre akran öğrenmeyi olumsuz etkilemiştir. Uzaktan eğitimde birbirinden uzakta olan öğrencilerin grup çalışması, teneffüs araları, ders öncesi ve sonrası vb. zamanlarda bir arada olamamaları, birlikte vakit geçirme imkânlarının olmaması nedeniyle akran öğrenmenin bu süreçten olumsuz etkilendiği düşünülebilir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim süreci bilişim teknolojileri bilginize ve teknoloji ile olan ilişkinize nasıl etki etti?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzaktan eğitim derslerinin öğreticilerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine katkılarına yönelik görüşler

Görüş	**n**
Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliğimi artırdı	5
Teknoloji ile daha fazla ilişki kurmamı sağladı	4
Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgilerime çok katkı sağlamadı	4

Uzaktan iletişim ve ders anlatma imkanı sağlayan yeni platformlar hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı	2

Katılımcıların "Uzaktan eğitim süreci bilişim teknolojileri bilginize ve teknoloji ile olan ilişkinize nasıl etki etti?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde beş öğretici uzaktan eğitim sürecinin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca dört öğretici de uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ile daha fazla ilişki kurmalarına neden olduğunu belirtmiştir. İki öğretici ise uzaktan eğitim sürecinde uzaktan iletişim ve ders anlatma imkânı sunan yeni platformlar hakkında bilgi sahibi olduğunu belirterek genel anlamda öğreticilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşler sunduğu görülmüştür. Diğer taraftan dört öğretici ise uzaktan eğitim sürecinin bilgi ve iletişim teknolojileri bilgilerine çok da katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Öğreticilerin bu görüşlerini yansıtan örnek bazı ise ifadeler şöyledir:

"Teknolojiyi yüz yüze eğitimde oldukça aktif kullansam da uzaktan eğitim sürecinde mecburi olarak kullanmak durumundayım. Uzaktan eğitiminde teknoloji bilgime çok katkı sağladığını düşünmesem de ders materyallerini çevrimiçi seçmem nedeniyle teknojiyle daha çok ilişki kurdum. (K2)"

"yüz yüze eğitimde de teknolojiyi, çeşitli yazılımları, eğitim programlarını aktif olarak kullanıyordum. Bu nedenle uzaktan eğitim teknoloji ile olan ilişkime çok katkı sağlamadı. Sadece hayatımıza yeni giren uzaktan iletişim sağlayan yeni platformlar hakkında bilgi sahibi olduk. (K3)"

"Uzaktan eğitimin en avantajlı tarafı bu konuda oldu. Bilgisayar ve internet kullanımı ve özellikle klavye hızlandırmaya faydası oldu. Yüz yüze eğitimde de bu teknolojiyi kullansak da bu derecede kullanmamıştık, bana faydası oldu diyebilirim.

Uzaktan eğitim süreci, öğreticilerin mesleki yeterliliklerinin yanında teknolojiyi kullanma becerilerinin de belli bir düzeyde olmasını gerektirmektedir. Bu süreçte öğreticilerin büyük çoğunluğunun teknoloji ile daha fazla zaman geçirdiği görülmektedir. Buradan hareketle uzaktan eğitim derslerinin, öğreticilerin teknoloji bilgilerine olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Katılımcıların "Uzaktan eğitim konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisini ne yönde etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzaktan eğitim derslerinin öğrencilerin konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini nasıl etkilediğine yönelik görüşler

Görüş	**n**
Konuşma becerisini olumsuz etkiledi	7
Yazma becerisini olumsuz etkiledi	5
Dinleme becerisini olumsuz etkiledi	2
Okuma becerisini olumsuz etkiledi	1
Dinleme becerisini olumlu etkiledi	6

Konuşma becerisini olumlu etkiledi	5
Okuma becerisini olumlu etkiledi	3
Yazma becerisini olumlu etkiledi	1

Katılımcıların "Uzaktan eğitim konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisini ne yönde etkiledi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğreticilerin en çok yazma ve konuşma becerilerinin olumsuz etkilendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer yandan öğreticiler en çok dinleme ve konuşma becerilerinin olumlu olduğu görüşündedir. Öğreticilerin görüşlerini yansıtan örnek bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Öğrenciler açısından bakılırsa, öğrencilerin uzaktan eğitim nedeniyle Türkiye'ye gelmemesi, sokağa çıkmaması ve Türkçeye maruz kalmaması genel olarak dil becerileri konusunda eksikliğe neden oluyor. Ders sürecine bakılırsa, konuşma, okuma ve dinleme becerilerinde çok bir negatif etkisinin bulunduğunu söyleyemem ancak yazma becerisinde olumsuz etkileri oluyor. Yazma çalışmalarında öğrenciye somut bir şekilde hatayı göstermek, doğruyu açıklamak, nasıl yazabileceğini açıklamak uzaktan eğitim sürecinde zorlayıcı oluyor. (K2)"

"Uzaktan eğitim öğrencilerin dil becerilerini yüz yüze eğitime göre daha zor geliştirmelerine neden oldu diye düşünüyorum. Özellikle konuşma ve dinleme becerileri yüz yüze ortamda daha iyi gelişiyor çünkü ders haricinde de Türkiye'de Türkçeye maruz kalıyorlar. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler kendi ülkelerinde oldukları için ders dışında çevrelerinde ana dillerini konuşuyorlar. Bu da onların Türkçeyi özümsemelerine engel oluyor. (K7)"

"Eğitim sürecinde, okuma, dinleme ve yazma becerilerinde çok büyük bir değişiklik yaşanmadı. Bu beceriler sınıf ortamında uygulandığı gibi uzaktan eğitim sürecinde de kullanılmaktadır. Konuşma eğitimi ise öğrencilerin uzaklığı, birbirine olan mesafeleri sebebi ile daha geri planda kaldığını düşünmekteyim. (K11)"

Analiz sonuçları öğreticilerin görüşlerine göre özellikle konuşma becerisi üzerinde birbirine yakındır. Öğreticilerin farklı deneyimlerinin bu farklı düşüncelere yol açtığı düşünülmektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırmada TÖMER'de görev yapmakta olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerin analizi neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine yönelik farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Öğreticilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşü, uzaktan eğitimin motivasyonu düşürdüğü yönündedir. Bunun sebepleri arasında ilk olarak öğrencilerin yüzlerini görememek ve yaşanan teknik aksaklıklar olduğu belirtilmiştir. Güngör ve arkadaşları (2020) araştırmaları neticesinde çevrimiçi sistemlerin kriz anlarında, zor durumlarda kullanılması gerektiği mümkünse yüz yüze eğitimin öğreticiler ve öğrenciler açısından daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan alanyazında gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğrencilerin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde dil derslerinde başarılı olduğunu (Hazaymeh, 2021) ve öğretmenlerin teknik sıkıntılar dışında süreçten memnun olduklarını göstermektedir (Moser, Wei ve Brenner, 2021).

Öğreticilerin, verdikleri cevaplardan hareketle kendilerini ifade etmekte sorun yaşamadıkları görülmektedir. Katılımcılar, yüz yüze eğitim sürecinde kullanmış oldukları materyalleri uzaktan eğitim derslerine uyarlamada sorun yaşayıp yaşamadıkları yönünde yönelttiğimiz soruya; yüz yüze derslerde kullandıkları materyalleri uyarladıkları ve yeni materyaller ürettikleri bilgisini vermişlerdir. Sanal ortamda var olan içerik zenginliği ve Şen'in (2016) çalışmasında belirtmiş olduğu bazı program ve platformaların uzaktan eğitim sürecinde öğreticilerin materyal eksikliğini gidermede kolaylık sağladığı düşünülebilir.

Uzaktan eğitim derslerinde öğreticilere fiziksel olarak daha az yorulmalarının etkisinin ne olduğuna yönelik sorduğumuz soruya; sürekli oturuyor olmanın, ekrana bakmanın farklı bir yorgunluğu beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Özköse ve arkadaşları (2013) yaptıkları araştırmada; Öğretim elemanlarının ders yükününün fazla olması motivasyonu düşürür sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan bakıldığında öğreticilerin ders programlarında boşluklar bırakılması, ders yüklerinin optimum seviyeye çekilmesi daha verimli bir ders süreci yaşanmasının önündeki engelleri kaldıracağı düşünülebilir. Öğretim elemanlarının ders yükününü fazla olması motivasyonu düşürür. Eğer öğretim elemanı derse isteksiz gelirse doğal olarak öğrencinin dersten olumsuz etkilenmesine neden olacaktır. Uzaktan eğitimde anlatılan ders süresi kısa olsa da zahmetli bir iş olduğundan öğretim elemanını fiziksel olarak yorar. Bu yüzden, öğretim elemanlarının. Ders yüklerinin optimum seviyeye çekilmesi gerekmektedir. Ders yüklerindeki düzenlemeler hem öğrenciyi hem de öğretim elemanının yılgınlığını azaltıp motivasyonu yükseltecektir. (Özköse, Arı ve Çakır 2013).

Çalışmaya katılan öğreticilere yüz yüze eğitimde kullandığı materyalleri uzaktan eğitime uyarlayıp uyarlayamadıkları sorulduğunda bir bölümünün bunu gerçekleştirebildiği anlaşılmaktadır. görülmektedir. Bu görüşe sahip katılımcılardan birine ait örnek görüş aşağıdaki gibidir. Bununla birlikte yüz yüze eğitimde kullandığı materyalleri uzaktan eğitime uyarlayamayan öğreticilerden beşinin uzaktan eğitim için yeni materyaller ürettiği ve dördünün uzaktan eğitim için mevcut olan materyalleri kullandığını belirttiği görülmüştür. Özetle uzaktan eğitim öğretimi farklı bir ortamda sunduğu için bu ortama uygun materyallerin geliştirilmesi gerektiği bu görüşler sonucu ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğreticiler açısından uzaktan Türkçe öğretiminin zaman ve mekân sınırlamasını kaldırması, öğretimde devamlılığı sağlaması ve materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması öğreticiler tarafından olumlu değerlendirilebilir (Güngör, Çangal ve Demir, 2020).

Çalışmaya katılan öğreticiler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde fiziksel olarak yorulmuyor olma konusunda aslında bilgisayar başında sürekli ekrana bakarak ders anlatmanın da fiziksel ve hatta psikolojik olarak onları yorduğunu belirtmiştir. Alanyazında uzaktan eğitimin en önemli avantajlarının zaman ve mekandan bağımsızlık (Özköse, Arı ve Çakır, 2013; Güngör, Çangal ve Demir, 2020), esnek ve konforlu öğrenme (Barış ve Çankaya, 2016) olmasına rağmen canlı derslerin fazla olmasının öğreticileri bu düşünceye sevk ettiği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğreticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde teknik aksaklıklar dışında iletişimde bir sorun yaşamadıkları ancak fiziksel olarak aynı ortamda olmamanın etkileşim eksikliğine neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Zira alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar uzaktan eğitimde sınıf içi etkileşimin olmaması, teknik aksaklıklar, ödevlerin kontrolünün zorluğu, derslerin zor bir şekilde anlaşılması olumsuz yönler olarak dikkat çekmektedir (Barış ve Çankaya, 2016; Özüdoğru ve Hişmanoğlu, 2016; (Güngör, Çangal ve Demir, 2020). Ayrıca diğer olumsuz özellikler olarak öğretim elemanlarının yılgınlığı, internet hızı ve altyapıdan kaynaklanan problemler, denetim eksikliğinin ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Özköse, Arı ve Çakır 2013).

Diğer taraftan bu çalışmaya katılan öğreticilerin öğrencilerin motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırmak için çevrim içi oyunlar oynama, WhatsApp gibi çeşitli çevrim içi ortamlarda ders dışı sohbet etme, kamera açma zorunluluğunu kaldırma gibi etkinliklerle onların dikkatini toparlamaya çalıştıkları görülmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci içinde canlı derslerde sohbet ekranını ve WhatsApp gibi kanalları iletişim amaçlı tercih ettikleri görülmektedir (Duman, 2020). Bunlara ilave olarak uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisi konusunda katılımcılar genellikle olumlu kanaate sahipken öz denetim konusunda mevcut öğrenci profilinden dolayı olumsuz kanaat bildirmişleridir. Uzaktan eğitimin öğrenci farkındalığını artırdığı, öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve özellikle canlı derslere katılım isteğe bağlı olduğu için öğrencilerin öz denetimini güçlendirdiği dile getirilmiştir. Ayrıca günümüz gençlerinin teknolojiyi kullanmayı sevmesinden dolayı motivasyonu olumlu etkilediği belirtilmiştir. (Barış ve Çankaya, 2016). Ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkileşiminin olmaması akran öğrenmeyi de olumsuz etkilemiştir. Bu bulgunun alanyazında yer alan, Güngör ve arkadaşları (2020), Barış ve Çankaya (2016), Özüdoğru ve Hişmanoğlu (2016), çalışmaların bulguları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim derslerinde sürenin kısa olması ve sınıf mevcutlarının da fazla olması öğrencilerin birbiri ile olan etkileşimini olumsuz etkilemektedir. Uzaktan eğitimde kalabalık gruplar yerine küçük gruplarla yapılacak etkinliklerin olması öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracaktır.

Çalışmaya katılan öğreticilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğreticilerin en çok yazma ve konuşma becerilerinin olumsuz etkilendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer yandan öğreticiler en çok dinleme ve konuşma becerilerinin olumlu olduğu görüşündedir. Analiz sonuçları öğreticilerin görüşlerine göre özellikle konuşma becerisi üzerinde birbirine yakındır. Öğreticilerin farklı deneyimlerinin bu farklı düşüncelere yol açtığı düşünülmektedir. Alanyazında Sarıçam ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitimin dil bilgisi öğretimi ve dinleme becerisini geliştirebilme noktasında yeterli olduğunu ancak konuşma, okuma ve yazma becerilerinin uzaktan eğitim sürecinde yeterince yapılandırılamayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışma sonuçları neticesinde dünyanın birçok noktasında Türkçe öğrenmek isteyenlere ulaşmanın en etkili yolu ve COVİD19 gibi salgın hastalık süreçlerinde uzaktan eğitim en kullanışlı eğitim-öğretim faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde; bu araştırma sonuçlarından ortaya çıktığı üzere içerik açısından zengin, altyapısı sağlam, öğrencilerin öğretmenlere birebir ulaşabildiği, uzaktan eğitim sürecine adapte olması için öğrenci ve öğretmenlerin gerekli eğitimi aldığı, çevrimiçi derslerin olduğu platformların oluşturulması ve bu platformların bu çalışmada olduğu gibi öğrenci ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET, 1(11), 92-97.

Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. International Journal of Human Sciences, 13(1), 399-413.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, W.J. (2020). Araştırma deseni. Eğiten Kitap: Ankara.

Duman, N. S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 95-112.

Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(3), 1163-1191.

Hazaymeh, W. A. (2021). EFL Students' Perceptions of Online Distance Learning for Enhancing English Language Learning during COVID-19 Pandemic. International Journal of Instruction, 14(3), 501-518.

Karagöl, E. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretici Görüşleri. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 6(2), 121-159. DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2001

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara İletişim Dergisi, (21), 73-94.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE.

Moser, K. M., Wei, T. ve Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. System, 97, 102431.

Mshvidobadze, T., ve Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS), 3(3), 133-143, https://doi.org/10.5121/ijdps.2012.3313

Özköse, H., Arı, S. ve Çakır, Ö. (2013). Uzaktan Eğitim Süreci için SWOT Analizi. Middle Eastern& African Journal of Educational Research, 5 (41).

Özüdoğru, F. ve Hişmanoğlu, M. (2016). Views of freshmen students on foreign language courses delivered via e-learning. Turkish Online Journal of Disance Education, 17(1), 31-47.

Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. Turkish Studies - Education, 15(4), 2943-2959. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.42919

Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 411-428.

Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.

URL 1 https://istatistik.yok.gov.tr adresinden 01.10.2021 tarihinde alınmıştır.

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616