

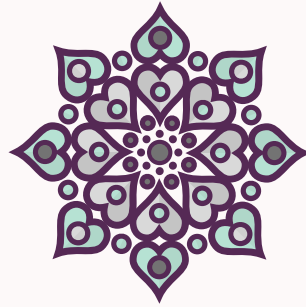


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Issue / Sayı: 1

Volume / Cilt: 12

March / Mart

2024

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

Publisher / Yayıncı

Science Education Culture Academy Association
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2024 Volume / Cilt: 12 Issue / Sayı: 1

Editor in Chief / Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Co-Editors / Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. Marijana PRODANOVIĆ

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

Assistant Editors / Editör Yardımcıları

Büşra KIRAZ AYVERDİ

M. Rahman KALYONCU

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK

Dr. Hasan ATMACA

Indexes / Dizinler

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliothek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Dilek İNAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Didem KOBAN KOÇ, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia

Referees of the Issue / Sayının Hakemleri

Doç. Dr. Ahmet USLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ZEKİ GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Betül ÖZCAN DOST, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Canan SEVİNÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Erhan DURUKAN, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Mustafa ARMUT, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ, Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üye. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN, Samsun Üniversitesi





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 12. yılımızda 39. sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 5 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veritabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As International Journal of Languages' Education and Teaching, we are very proud of publishing March 2024 issue in the 12th year of IJLET. This issue consists of 5 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



International Journal of Languages' Education and Teaching

Volume/Cilt 12, Issue/Sayı 1, March/Mart 2024

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Benzer A., & Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.

Toker, H., & Şen, Ü. (2024). Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 25-38.

Bayrak, Ö. (2024). Atilla İlhan'ın Pia şiirinde imkânsız. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 39-48.

Balaman, S. (2024). A detailed analysis of interpreting students' metacognitive profiles. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 49-62.

Cihangir Sardoğan, S., & Baz Bolluk, D. (2024). Öğretim elemanlarının yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 63-79.



Tendencies in Studies on Writing Skills in Turkish Teaching between 2021-2023

Ahmet BENZER¹ & Abdullah Fatih MASUN²

Abstract

Writing is one of the four basic language skills. The aim of this study is to examine the trends in the studies on this skill and to guide new studies. Since the trends in writing skill studies have been reported only in a classificatory way in recent years, the trends of writing skill articles published after 2020 were examined both in a classificatory and descriptive way, and the articles published on writing skills in Turkish teaching in the last three years were examined. The data set of the study consists of articles published between 2021-2023 and available in the DergiPark database. The keywords "writing", "writing education", "writing skill" and "writing activities" were used in the scanning and the number of articles to be reviewed by building the data set in accordance with the limitations was determined as 32. In this qualitative study, the data collected by document review method were analysed by using meta-synthesis. The data were presented based on the year, subject, purpose, design, examples/research object, data collection tool, data analysis type, results and suggestions of the articles. The study's findings showed that the majority of articles were published in 2021, with a focus on subject of strategy/approach. The most preferred purpose was to measure the effect of practices on writing skills, when the studies were examined as qualitative and mixed, it was seen that document analysis was in the first place in the choice of design, forms in data collection, and content analysis in the analysis of data, and as a result of the examination, it was concluded that it was necessary to make writing education a process education through strategies, and suggestions were presented based on the situations identified.

Keywords

Writing skills

Writing education

Turkish teaching

Meta-synthesis

Türkçe Öğretiminde 2021-2023 Yılları Arasında Yazma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalardaki Eğilimler

Özet

Yazma becerisi, dört temel dil becerisinden biridir. Araştırma ile bu beceri üzerine yapılmış çalışmalardaki eğilimleri incelemek ve yeni çalışmalara yol göstermek amaçlanmaktadır. Son yıllarda yazma becerisi çalışmalarındaki eğilimlerin detaylıca aktarılmamış olmasından dolayı 2020 yılı sonrasında yayımlanmış yazma becerisi makalelerinin eğilimleri yalnızca sınıflayıcı biçimde değil aynı zamanda açıklayıcı biçimde ele alınarak Türkçe öğretiminde son üç yılda yazma becerisi üzerine yayımlanmış makaleler incelenmiştir. Çalışmanın veri setini 2021-2023 yılları arasında yayımlanan ve DergiPark veri tabanında bulunan makaleler oluşturmaktadır. Yapılan taramada "yazma", "yazma eğitimi", "yazma becerisi" ve "yazma etkinlikleri" anahtar kelimeleri kullanılmıştır ve sınırlılıklara uygun 32 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır ve makalelerin yıl, konu, amaç, desen, örneklem/araştırma nesnesi, veri toplama aracı, veri analizi türü, sonuç ve önerileri meta-sentez kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda yazma becerisi üzerine en fazla makalenin 2021 yılında yayımlandığı, çalışmaların çoğunlukla strateji/yaklaşım konusu üzerine gerçekleştiği, yazma becerisine yönelik uygulamaların etkisini ölçmenin en fazla tercih edilen amaç olduğu, desen tercihinde doküman incelemenin, verilerin toplanmasında formların, verilerin incelenmesinde içerik analizinin ilk sırada yer aldığı görülmüş ve inceleme sonucunda yazma eğitimi stratejiler üzerinden bir süreç eğitimi hâline getirmenin gerekli olduğu sonucuna ulaşılarak tespit edilen durumlar üzerinden öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yazma becerisi

Yazma eğitimi

Türkçe öğretimi

Meta-sentez

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

13.02.2024

19.03.2024

30.03.2024

10.29228/ijlet.1436482

Reference Kaynakça

Benzer A., & Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.

¹ ID Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699

² ID Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, afatihmasun@gmail.com, ORCID: 0009-0001-9961-5579



Giriş

Yazı, insanoğlunun en önemli buluşlarından biridir. Düşünceler yazı ile kalıcı hâle gelmiştir. Yazma eğitimi ile birlikte duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılmasının nasıl olması gerektiği okullarda verilmektedir. Akademik çalışmalar ise yazma eğitimindeki eksikleri, hataları ve yenilikleri görme adına büyük bir fırsattır. Bu fırsat, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin yollarını sunmaktadır. Schellekens'e göre (2007, 103), pek çok öğrenci iyi bildikleri konularda bile çoğu zaman yazmakta zorlanmaktadır. Bu sebeple yazma becerisi geliştirilmedikçe, aktif kullanılmadıkça ve süreç işlevsel hâle getirilmedikçe; düşünceler sadece sınırlayıcı sınırlar çerçevesinde ortaya çıkacaktır. Chien (2010, 419), yazmayı birtakım süreç ve stratejilerden oluşan karmaşık bir bilişsel aktivite olarak görmektedir. Bu karmaşıklığın çözümünde ise yönlendirici sınırlar, öğrencilere yazma farkındalığını kazandıracak ve yararlı roller üstlenecektir. Bu sebeple iyi bir yazının nasıl ortaya çıkacağı sorusu, stratejilerin sürece dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece stratejilerin kullanımı, ortaya bir amaç koyacak ve süreci işlevsel hâle getirecektir.

Stratejiler, yazma sürecinin bir parçasıdır ancak uygun bir kullanımla işlevsel olabilir. Graham ve Harris (2005; akt. Oğuz ve Kahtalı, 2020), yazma konusunda başarılı olan öğrencilerin stratejileri iyi kullananlar olduğunu ve yazma becerisi iyi olanların; yazılarını oluşturmak, ortaya çıkan ürünü geliştirmek ve yazma sürecini desteklemek için değişik stratejileri işe koşabileceklerini belirtmiş ve bu stratejilerin planlama, metin üretme, değerlendirme ve metni gözden geçirme gibi dört aşamadan oluştuğunu söylemiştir. Bu sebeple strateji kullanımının işlevsel şekilde gerçekleştirilmesi için hem yazmanın bilişsel boyutu devreye sokulmalı hem de yazma sürecine hâkim olunmalıdır. Bu durum, öğrencilerin ortaya koyduğu metinleri ürün odağından çıkaracak ve süreç odaklı gelişim sağlanacaktır. Strateji kullanımının yanı sıra sürecin yönetiminde öğretmenin rolü de oldukça önemlidir. Grabe ve Kaplan'a (1996, 364) göre öğretmen metin hakkında söyleyecek olumlu şeyler bulmalı, öğrencilerin düzeltmeler yapmasına olanak tanıyacak bir dizi özel soru sormalı, organizasyonun değiştirilmesi, metnin bazı bölümlerinin detaylandırılması ve metnin yapısal ve mekanik yönlerinin iyileştirilmesi için küçük bir dizi somut öneri sunmalıdır. Böylece uygulamalar doğru ve uygun şekilde uygulandığında uygulayıcıların elinde etkili bir çözüm odağı hâline gelecektir.

Yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalar, yıllar içerisinde çeşitli eğilimlere sahip olmuştur. Bu eğilimlerin doğurduğu inceleme gereksinimi, yazma becerisine yönelik inceleme araştırmalarını da beraberinde getirmiştir. Eğilimleri inceleyen bu araştırmalara bakıldığında, yazma becerisi üzerine uluslararası alandaki araştırmaları inceleyen bibliyometri araştırmasında Karagöz ve Şeref (2020), WoS veritabanında yer alan yazma çalışmalarını inceleme sürecine dahil ederek 1975-2019 yılları arasındaki araştırmaları incelemiş ve mevcut eğilimler hakkında belirlemelerde bulunmuştur. Verileri uluslararası bağlamda ele alınmaya çalışıldığı bir diğer araştırmada Atasoy (2022), 1990-2020 yılları arasında yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerini ortaya koymuştur. Türkiye'deki yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmaları inceleme araştırmalarında Tok ve Potur (2015), 2010-2014 yılları arasında yayımlanan tez ve makaleleri eğilimleri bakımından değerlendirirken Sertoğlu (2020), 2010-2019 yılları arasında yazma eğitiminde yöntem ve teknikleri konu alan makalelerin genel eğilimlerini raporlaştırmıştır. 2015-2021 yılları arasında yazma eğitimi üzerine yapılmış tezleri incelediği araştırmasında Demirel (2023), bu tezlerin eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamış ve son olarak Şimşek, Akbulut ve Koparan (2023), 2002-2022 yılları arasında yayımlanan yazma becerisini geliştirmeye yönelik üretilen makaleleri veri seti olarak almış ve bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamışlardır. 2021 yılı sonrasındaki araştırmaları inceleyen araştırma sayısının yeterli olmaması ve inceleyen araştırmaların da sonuç ve öneriler ile alakalı eğilimleri detaylıca ortaya koymamasından

dolayı araştırmamızda 2021-2023 yılları arasında Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerine yayımlanan makalelerin yıl, yöntem, konu, amaç, veri toplama aracı, veri analizi türü bilgilerinin sınıflayıcı şekilde aktarılmasının yanı sıra diğer araştırmalardan farklı olarak sonuç ve öneriler hem açıklayıcı hem de sınıflayıcı biçimde ele alınmış ve çıktılar detaylıca paylaşılmıştır.

Araştırmanın amacı, 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine Türkçe öğretiminde yayımlanan araştırmaların meta-sentez yoluyla incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Makalelerde yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Makalelerin konu dağılımı nasıldır ve hangi amaçlar doğrultusunda oluşturulmuşlardır?
3. Makalelerde kullanılan desenlerin dağılımı nasıldır?
4. Makalelerdeki örneklem grubu/araştırma nesnesi dağılımı nasıldır?
5. Makalelerdeki veri toplama araçlarının ve veri analizi türlerinin dağılımı nasıldır?
6. Makalelerin sonuçları ve önerileri nedir?
7. Makalelerin sonuç ve önerilerinin dağılımı nasıldır?

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, araştırmacılara alandaki boşlukları ve sorunları görmeleri için fırsat verecek, yazma becerisinde yapılacak yeni çalışmalarda tekrara düşülmesini engelleyecektir.

Yöntem

Nitel yönetime dayalı üretilen bu araştırmada veriler meta-sentez ile çözümlenmiştir. Meta-sentezin çıkış noktası olarak görülen çalışmada Cooper (1984; akt. Noblit ve Hare, 1988, s. 7) meta-sentezi, bütünleştirici araştırma olması ile bir meta-etnografi çalışma olarak kabul edilebileceğini belirtmiş ve en kısa şekliyle nitel çalışma sonucunda elde edilen bulguların bir araya getirilmesi olarak açıklamıştır. Polat ve Ay'a (2016, s. 54) göre meta-sentez çalışmalarında sadece nitel araştırmaların bulgularını veya karma yöntem ile desenlenmiş çalışmaların nitel bulgularını değerlendirmek gerektiği söylenebilir. Bu araştırmada kullanılan desen, veri toplama aracı ve veri analizi sınıflamalarında "doküman inceleme" başlığı yer almaktadır. Bu durum "doküman inceleme"nin üç durum için de çalışmalarda kullanıldığını göstermektedir.

Araştırma sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:



(Polat ve Ay, 2016, 56)

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, nitel bir veri toplama aracı olan doküman inceleme ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Araştırmada yer alan veri seti çevrim içi erişime açık DergiPark veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın veri setini 2021-2023 yılları arasında bu veri tabanında bulunan 32 makale oluşturmaktadır. Bu makaleler sırasıyla Tablo 8’de sunulmuştur.

Veri setine ulaşmada dört farklı anahtar kelime ile “OR” kodu kullanılarak arama yapılmıştır. “OR” kodu birden fazla anahtar kelime ile arama yapıldığında en az birisinin bulunduğu yayınlara ulaşmayı sağladığından araştırmanın veri setine götürecekle olan arama şu şekilde olmuştur: “yazma” OR “yazma eğitimi” OR “yazma becerisi” OR “yazma etkinlikleri”. Bu şekilde yapılan arama sonrası ulaşılan makale sayısı 5.546 olmuştur. Bu sayı, makaleler 2021-2023 yılları ile sınırlandırıldığında 1.779; araştırma makalesi ve kitap incelemesi olacak şekilde sınırlandırıldığında ise 1.648’e düşmüştür. Yapılan filtreleme sonrası 69 sayfalık 1.648 makaleyi içeren veri seti tek tek incelenmiş ve yazma becerisini konu alanlar dahil olacak şekilde tüm eğitim kademeleri ele alınarak ilkokula yönelik 81, ortaokula yönelik 70, liseye yönelik 5, üniversiteye yönelik 34, Türkçenin yabancı dil olarak öğretime yönelik 54 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen bu toplam 244 makale, araştırmanın nesnesini oluşturan “ortaokul Türkçe öğretime” üzerine yazılan makaleler ile sınırlandırıldığında ve araştırmanın desenini oluşturan meta-sentezin gereklilikleri doğrultusunda nicel yöntemi kullanan makaleler kapsam dışı bırakıldığında incelenecek veri setinin 32 makale olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma, “yazma becerisi” üzerine yayımlanmış makalelerden elde edilen verilerin meta-sentez yöntemi kullanılarak çözümlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın veri setini çözümlenecek olan meta-sentez kavramını ve bu kavramı içeren meta-araştırma kavramını tanımak önemlidir. Rogers (1981; akt. DeWitt-Brinks, Rhodes, 1992), farklı biçimlerde oluşturulabilen meta-araştırmayı birincil araştırma sonuçlarının teorik düzeyde daha genel sonuçlarla sentezlenmesi olarak tanımlamış ve bir araştırma disiplini birbirine yapıştıran “entelektüel çimento” olduğunu savunmuştur. Meta-sentezin çıkış noktasına bakıldığında Güneř ve Erdem (2022, s. 53) meta-sentezi, bir grup nitel çalışmanın birleşimine atıfta bulunarak “nitel meta-analiz (qualitative meta-analysis)” ifadesinin ilk kez Stern ve Harris (1985) tarafından kullanıldığının görölmekte olduğunu ancak bu yaklaşımı sistematik bir yöntem olarak geliştiren araştırmacıların Noblit ve Hare (1988) olduğunu belirtmiştir. Bu noktada bir içerik analizi olan meta-sentezin (tematik içerik analizi) kapsamını bilmek için diğer içerik analizi yöntemleri olan meta-analiz ve betimsel içerik analizinin kapsamını belirginleştirmek gerekmektedir. İçerik analizi türlerine bakıldığında Dinçer’e (2018, s. 184) göre meta-analiz, daha önceden yapılmış araştırmalara ait nicel verilerin kullanılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini, etki büyüklüğu katsayısı ile ortaya koymaktır. Betimsel içerik analizi ise Bellibař (2018, s. 511) tarafından araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanılarak sečilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanması şeklinde açıklanmaktadır.

Nitel meta-analiz olarak da adlandırılan meta-sentezin niçin tercih edildiği önemli bir sorudur. Meta-sentezin kapsamına bakıldığında Sandelowski, Docherty, Emden (1997, s. 366) meta-sentezi nitel çalışmalardan elde edilen bulguların bütünleştirilmesi veya karşılaştırılmasından üretilen teoriler, büyük alıntılar, genellemeler veya yorumlayıcı çeviriler olarak tanımlamakta ve nicel çalışmaların bulgularının dikkate alınmayacağını ifade etmiştir. Toker (2022, s. 328) nitel meta-analizin amacını, aynı

araştırma konusunu inceleyen nitel çalışmalar arasındaki bulguların kısa ve kapsamlı bir resmini sunmak olarak belirtmiştir. Bundan hareketle veri setinde nitel çalışmalar ile birlikte bulunan karma çalışmaların nicel bulguları kapsam dışı bırakılmış ve nitel çalışmaların bulguları mercek altına alınarak üç aylık bir süreç içerisinde belli aralıklarda kodlamalar araştırmanın gerekliliklerine uygun şekilde test edilerek makalelerin yılı, konu, amaç, desen, örneklem/araştırma nesnesi, veri toplama aracı, veri analizi, sonuç ve öneriler çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

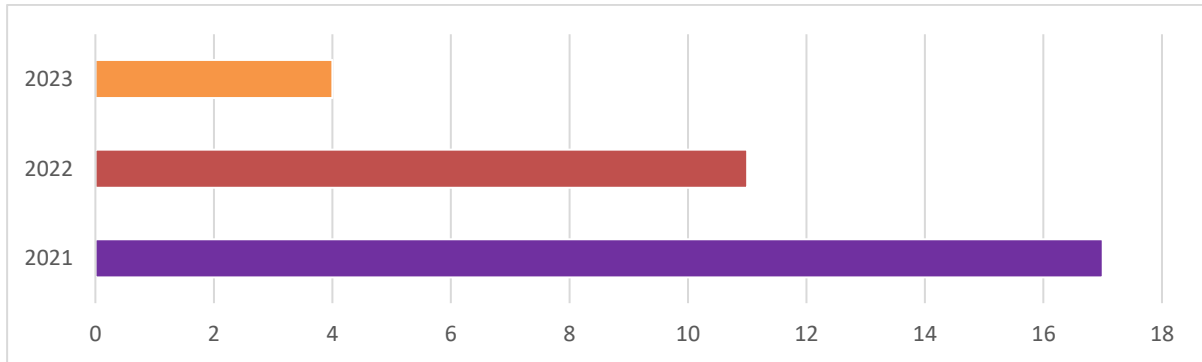
Nitel çalışmalarda ortaya koyulan bulguların tutarlılığı açısından geçerlik ve güvenirlik oldukça önemlidir. Nicel çalışmalarda elde edilen veriler istatistiksel veriler ile ölçülebilirken nitel çalışmalarda bu tam anlamıyla yoktur. Nitel araştırmalarda geçerliliğin önemini Kirk ve Miller (1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 281), araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi şeklinde belirtmiştir. Güvenirlik ise yapılmış çalışmanın başkası tarafından da tekrarlanması durumunda yaklaşık olarak benzer sonuçları vermesiyle ilgili bir ölçüttür Merriam (1998; akt. Tutar ve Erdem, 2022, s 339). Araştırmanın sunduğu verilerin sağlıklı bir şekilde çözümlenmesi amacıyla uzmanlardan araştırmanın kodlama durumlarını incelemesi istenmiş ve ulaşılan veriler karşılaştırılmıştır. Kodlamaların uyum yüzdesini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman (1994; akt. Tutar Erdem, 2022, s. 339) tarafından önerilen “ $P = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ” formülüne başvurulmuş ve iki alan uzmanının yaptığı kodlamaların makalede var olan kodlamalar ile olan uyum yüzdesi %98 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde DergiPark veri tabanından elde edilen 32 makalenin yılı, konusu, amacı, deseni, örneklem grubu/araştırma nesnesi, veri toplama aracı ve veri analizi türü, sonuç ve önerileri 7 başlıkta sunulmuştur.

Yazma Becerisi Makalelerinin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerisi makalelerinin yıllara göre dağılımı yer almaktadır.



Grafik 1. Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1’de yazma becerisi alanındaki makalelerin yayımlandığı yıllar incelendiğinde son üç yılda 17 makale ile en fazla yayının 2021 yılında yapıldığı, ardından 11 makale ile 2022 yılının geldiği ve 4 adet ile en az makalenin ise haziran ayı bitimi ile sınırlandırılan 2023 yılında olduğu tespit edilmiştir. Bu sayılar, son üç yıllık dilimdeki toplam makale sayısına oranlandığında 2021 yılının %53, 2022 yılının %34, 2023 yılının ise %13’lük bir dilimi kapsadığı görülmektedir.

Yazma Becerisi Makalelerinin Konulara ve Amaçlarına Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerine yönelik makalelerin “konu dağılımı” kısmına yönelik bulgular Tablo 2’de, “amaç” kısmına yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 2. Makalelerin Konu Alanları

Konu	Alt Konu	Makale	f	%
Strateji/Yaklaşım		M17, M27, M28, M31	4	47
	Yaratıcı Yazma	M8, M10, M16, M29	4	
	İkna Edici Yazma	M1	1	
	Eleştirel Yazma	M22	1	
	Not Alma	M15	1	
	4+1 PYDM	M5	1	
	Süreç-Tür	M7	1	
	Süreç Temelli Yazma	M24	1	
	Üstbilişsel Yazma	M25	1	
Yazma Etkinlikleri		M6, M19, M11, M21, M26	5	16
Uzaktan Eğitim		M3, M32	2	6
Öğretim Programı		M12, M19,	2	6
Öykü Yazma		M2, M30	2	6
Ders Kitabı		M14	1	3
Dijital Yazma		M4	1	3
Yazmayı Etkileyen Unsurlar		M20	1	3
Yazma Özerkliği ve Kaygıları		M18	1	3
Karikatür Okuryazarlığı		M13	1	3
Cümle Yazma Sorunları		M23	1	3
Toplam			32	100

Tablo 2’de yazma becerisi üzerine yayımlanmış makalelerin konu alanları incelendiğinde %47 ile “strateji/yaklaşım” ilk sırada yer almaktadır. “strateji/yaklaşım” konusu üzerine şekillenen makaleler, stratejilerin genelini içeren ve “yaratıcı yazma” stratejisine odaklanan makaleler olarak dörder makale ile “strateji/yaklaşım” bölümünün büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. “Yazma becerisi etkinlikleri” ise %16’lık oranla ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 3. Makalelerin Amaçları

Amaç	Alt Amaç	Makale	f	%
Uygulamaların Etkisini Ölçme	Strateji	M15, M25, 26, M27, M29	9	28
	Uygulama/Program Geliştirme	M2, M28		
	Çevrim İçi Ders	M3		
	Süreç Eğitimi	M1		
Sorun ve Çözüm Önerisi Açıklama	Yazma Eğitimi Uygulamaları	M11, M20, M23, M32	7	22
	Stratejiye Kullanımı	M12, M31		
	Ders Kitabı	M9		
	Süreç-Tür ve Ders Kitabı Uyumu	M7, M24		
Değerlendirme/ Karşılaştırma	Eski ve Güncel Program	M12	6	19
	Program ve Strateji	M19		
	Program ve Ders Kitabı Uyumu	M14		
	Ders Kitabı ve Strateji	M16		

Amaç	Alt Amaç	Makale	f	%
Yazma Unsurlarını İnceleme	Etkinlik	M8, M21	5	16
	Karikatür Kullanımı	M13		
	Strateji Kullanımı	M17		
	Yazma Özerkliği	M18		
Deneyim, Görüş ve Algıları Ölçme	Dijital Yazma	M4	3	9
	Strateji Kullanımının Sürece Etkisi	M5		
	Etkinlik	M6		
Yeni Yöntem/Bakış Açısı Sunma	Strateji Kullanımı	M22	2	6
	Programda Hikâye Yazımı	M30		
Toplam			32	100

Tablo 3’de yazma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin yazma becerisi üzerine amaçları incelendiğinde %28’lik oranla “uygulamaların etkisini ölçme” amacı taşıyan makaleler ilk sırada yer alırken “sorun ve çözüm önerisi açıklama” amacı taşıyan makaleler %22’lik oranla ikinci sırada yer almaktadır. Sonrasında %19’luk oranlara sahip “değerlendirme/karşılaştırma” yapmayı amaçlayan makaleler ile “yazma becerisi unsurlarını inceleme” yapmayı amaçlayan makaleler üçüncü sırayı paylaşmaktadır.

Yazma Becerisi Makalelerinin Kullanılan Modele Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerine yönelik makalelerin “desen” kullanımına yönelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Makalelerin Desenleri

Yöntem	Desen	Makale	f	%
Nitel		M16, M22, M29	3	9
	Doküman İnceleme	M7, M8, M12, M13, M14, M17, M19, M21, M23, M24, M26, M30	12	36
	Olgubilim	M3, M4, M5, M10, M11, M20	6	18
	Durum Çalışması	M27, M31, M32	3	
	Çoklu Durum	M15	1	15
	Bütüncül Çoklu Durum	M15	1	
	Görüşme Tekniği	M1, M6, M18, M25	4	12
	Eylem Araştırması	M2, M28	2	6
	Betimsel Tarama	M9	1	3
Toplam			33	100

*Bazı makalelerde birden fazla alt yöntem kullanıldığından frekans, toplam makale sayısından yüksektir.

Makalelerde kullanılan yöntemlere bakıldığında 25 nitel, 7 karma makale tespit edilmiştir. Nitel makaleler %78’lik bir orana sahipken karma çalışmaların oranı %22’dir. Karma olarak belirtilen çalışmalar kod sırasına göre M1, M15, M17, M24, M25, M26, M28’dir ve bu çalışmaların tamamı nitel+nicel desenleme yoluyla oluşturulmuştur. Tabloda ise yalnızca nitel desenlere yer verilmiştir.

Tablo 4’te yazma becerisi alanında yayımlanmış makalelerin desenleri incelendiğinde %36 ile en fazla doküman incelemenin tercih edildiği; ardından %18 ile olgubilim, %15 ile durum çalışması ve %12 ile görüşme tekniğinin geldiği görülmektedir. Akabinde %6 ile eylem araştırması ve tek çalışmanın yer aldığı bilimsel tarama ise %3 ile son sırada yer almaktadır. Tabloda sadece nitel yöntemler ve alt yöntemlere yer verilmesinin sebebi araştırmanın sınırlılıkları gereği yalnızca nitel bulguların

incelenebilmesinden kaynaklıdır. Bu sebeple “karma” adı altında bir sınıflama yapılmamış, karma çalışmaların nitel desenler tabloya dahil edilmiştir.

Yazma Becerisi Makalelerinin Örneklem Grubu/Araştırma Nesnesine Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerine yönelik makalelerin örneklem grubu/araştırma nesnesi dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. Örneklem Grubu/Araştırma Nesnesi

Örneklem/Araştırma Nesnesi	Makale	f	%
Ders Kitabı	M7, M8, M9, M13, M14, M16, M17, M21, M24	9	28
Ortaokul Öğrencisi	M2, M15, M23, M25, M26, M27, M28, M29	8	25
Türkçe Öğretmeni	M3, M6, M11, M18, M20, M31, M32	7	22
Öğretmen Adayı	M1, M4, M5, M10	4	12
Öğretim Programı	M12, M19, M30	3	9
Metin	M22	1	3
Toplam		32	100

Tablo 5’te yazma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin örneklem grubu/araştırma nesnesi incelendiğinde en fazla kullanılan örneklem grubu/araştırma nesnesinin %28’lik oranla “ders kitabı” olduğu görülmektedir. “Ortaokul öğrencisi” (%25) ve “Türkçe öğretmeni” (%22) örneklem grubu/araştırma nesnesi ise sahip oldukları oranlarla önemli bir yüzdeliğe sahiptir.

Yazma Becerisi Makalelerinin Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Türüne Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerine yönelik makalelerin “veri toplama aracı” kısmına yönelik bulgular Tablo 6’da “veri analizi türü” kısmına yönelik bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6. Veri Toplama Araçları

Araç	Alt Araç	Makale	F	%
Form	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	M1, M3, M6, M10, M18, M20, M25, M28	8	52
	Yapılandırılmış Görüşme Formu	M12, M27	2	
	Yapılandırılmamış Görüşme Formu	M15	1	
	Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	M31	1	
	Gönüllü Bilgilendirme Formu	M5	1	
	Sınıf Gözlem Formu	M26	1	
	Metafor Belirleme Formu	M4	1	
	Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Formu	M16	1	
	Konuşma ve Yazma Stratejileri Formu	M17	1	
	Akıcı Yazmayla İlgili Kazanımları Tespit Etme Formu	M19	1	
	Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Analitik Değerlendirme Formu	M28	1	
	Giriş Bölümü Yazma Teknikleri Değerlendirme Formu	M28	1	
	Doküman İnceleme		M7, M8, M12, M13, M14, M16, M19, M21, M30	
Gözlem		M16, M27	2	5

Araç	Alt Araç	Makale	F	%
Puanlama Aracı (Rubrik)	Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	M2	1	5
Mektup	Kontrol Listesi	M24	1	
Açık Uçlu Soru		M23	1	2,5
Görüşme Yazılı	Odak Grup Görüşmesi	M32	1	2,5
Anlatım Kâğıdı		M28	1	2,5
Not Kağıtları		M15	1	2,5
Belitilmemiş		M22	1	2,5
Toplam			40	100

*Bazı makalelerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığından frekans, toplam makale sayısından yüksektir.

Tablo 6'da yazma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin veri toplama araçları incelendiğinde %52'lik oranla en fazla "form" kullanıldığı ve bu oranın da 14 farklı form türü ile sağlandığı görülmektedir. Bu oranı ikinci sırada %22 ile "doküman inceleme" takip ederken üçüncü sırayı %5 ile "gözlem" ve "puanlama aracı (rubrik)" paylaşmaktadır.

Tablo 7. Veri Analizi Türü

Araç	Alt Araç	Makale	f	%
İçerik Analizi		M3, M4, M10, M11, M13, M14, M15, M20, M21, M23, M24, M26, M31, M32	14	
	Tematik İçerik Analizi	M1, M6	2	53
	Kategorisel İçerik Analizi	M1, M18	2	
Betimsel Analiz		M3, M7, M8, M16, M17, M19, M22, M25, M28,	9	44
	Doküman İnceleme	M2, M9, M12, M27, M29, M30,	6	
Betimleyici Fenomenoloji		M5	1	3
Toplam			34	100

*Bazı makalelerde birden fazla veri analizi türü kullanıldığından frekans, toplam makale sayısından yüksektir.

Tablo 7'de yazma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin veri analizi türleri incelendiğinde %53 ile "içerik analizi" ilk sırada yer almakta ve bu oranı %44 ile "betimsel analiz" takip etmektedir. Bu oranın oluşmasında bir betimsel analiz yöntemi olan "doküman inceleme"nin toplam veri analizi türü oranının %18'ini karşılaması önemli pay sahibi olmuştur. "Betimleyici fenomenoloji" ise 1 makale ile %3'lük dilimle kendine yer bulmuştur.

Yazma Becerisi Makalelerinin Sonuç ve Önerilerinin Açıklanması

Aşağıda yazma becerisine yönelik makalelerin sonuç ve önerilerine yönelik bulgular Tablo 8'de yer almaktadır. Birçok çalışmada sonuç ve öneriler birden fazla olduğundan bu bilgileri yalnızca sınıflayarak sunmak nitelikli veri akışı sağlamayacağından veri setinin ortaya koyduğu sonuç ve öneriler detaylı şekilde paylaşılmıştır.

Tablo 8. Yazma Becerisi Makalelerinin Sonuç ve Önerileri

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M1	Süreç-Tür Modeli'nin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi	2023	STM'nin metin bilgi ve deneyim, yazılı anlatım unsuru, duyuşsal destek gibi katkıları olduğu saptanarak ikna edici metin farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.	Araştırma grubu, hedef kitlesi ve benzer çalışma farklılığından oluşan durum sebebiyle çalışmanın ikincil kaynaklar vasıtasıyla tartışılması önerilmiştir.
M2	Ortaokul Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde ve Öykülerinin Değerlendirilmesinde Öykü Yapısı Modelinden Yararlanma	2023	Modelin, uygulama süreci ve sonrası karşılaştırıldığında serimde öykü öğelerini sunmada, düğümde olay akışında, çözümde ise kahraman tepkisine yer verme ile başlık yazma becerisinde gelişim görülmüştür.	Yazma eğitiminde, öğrencilere türe özgü yazma becerilerinin öğretilmesi, öğretmenlerin ise metin değerlendirmelerinde türe uygun dereceli puanlama anahtarı kullanarak objektif değerlendirme yapması önerilmiştir.
M3	Pandemi Dönemindeki Çevrim İçi Türkçe Derslerinin Yazma Eğitimine Yansımaları	2023	Derslerin yazma eğitimi ve becerisine olumsuz yönlü etkide bulunduğu ve buna sebep olan unsurların da katılım sayısı, süre azlığı, kontrol, dönüt, düzeltme eksikliği olduğu belirtilmiştir.	Teknolojinin faydalı kullanımı için altyapının güçlendirilmesi, beceri temelli anlayışın benimsenmesi ve çalışma niteliği için merkezi sınavların yazma becerisini ölçmesi gerektiği önerilmiştir.
M4	Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Dijital Yazma"ya Yönelik Metaforik Algıları	2023	Dijital yazmada en çok telefon, en az çevrim içi metin yazma, çok az ise e-posta, tercih edilmiştir. En fazla üretilen metaforun "su" ve en fazla metafor üretilen alt temaların ise olumluda "kolaylık sağlaması" olumsuzda ise "bağımlılık oluşturması"dır.	Lisans programındaki "Yazma Eğitimi" derslerinin dijital yazma etkinlikleri içermesi, ayrıca eğitim süreçleri, adayların olumsuz tema olarak ürettiği "bağımlılık oluşturması" gibi alt temalar da düşünülerek planlanması önerilmiştir.
M5	4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri	2022	Hazırlık aşamasının kalitesinin sonraki aşamaların kalitesini etkilediği ve bu çalışmaların belirsizlikleri engelleme ile üretkenliği arttırmada olumlu etkisi ve yazmaya hazır hâle getirme, ilgiyi arttırma, akıcı yazma gibi etkileri sağlayabildiği belirtilmiştir.	Öğrencilerin hazırlık çalışmalarında örnek teşkil edip alışkanlık kazandırılması ve alanyazında hazırlık aşamasında beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap gibi tekniklerden başka nelerin kullanılabileceğinin ve bunların etkililiğinin araştırılması önerilmiştir.

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M6	Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi	2022	Öğretmenlerin, yazmada en çok ilgi çekici konuyu seçtiği, değerlendirme için genellikle hatalara dönüt verdiği; değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarına rağmen öğrencilerin kelime dağarcığı zayıflığı, ön bilgi, materyal ve teknoloji yeterliliği zayıflığı gibi durumlardan sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir.	Etkinliklerin işlenen konularla ilişkili olması, çok uyaranlı teknoloji çalışmalarının yapılması, etkinliklerin dil becerilerini geliştirmeye yönelmesi, öğrenciye metin üretmede yardımcı olacak etkinliklerle ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılması önerilmiştir.
M7	Yazma Eğitiminde Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Kullanımı	2022	Ders kitabındaki yazma etkinliklerinde süreç-tür yaklaşımına önem verilmediği ve ürün temelli anlayışın ön plana çıktığı belirtilmiştir. Süreç-türe uygun hazırlanan metinlerin ise yazma sürecine uyduğu ve türe ait özellikleri anlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir.	Etkinliklerinin seçkin yazar/seçkin eser mantığı ile desteklenebileceği, türe özgü nitelikleri fark ettirecek şekilde ders kitabında yazılması istenen metin ile öncesinde okunan metnin türe özdeş olabileceği ve süreç-tür ile üretilebileceği önerilmiştir.
M8	Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerde Yaratıcı Yazma	2022	Ders kitaplarına bakıldığında 6. sınıfta 212 etkinliğin 22'si, 7. sınıfta ise 202 etkinliğin 24'ü yaratıcı yazmaya uygundur. Bunların toplam etkinlik sayısına oranı 6. sınıfta %10,37, 7. sınıfta %11,88'dir.	6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerinin sayısının artırılması ve öğretmenlerin yaratıcı yazmanın önemi hakkında bilgilendirilmesi önerilmiştir.
M9	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine İlişkin Bir Değerlendirme	2022	Kitaplarda en fazla "Yazma stratejilerini uygular." ve "Bilgilendirici metin yazar." kazanımlarına ait etkinlikler bulunduğu, bu etkinliklerin kazanımlarla dengeli olmadığı, yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmadığı ve okuma metninden bağımsız olduğu tespit edilmiştir.	Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin TDÖP kazanımlarını karşılaması, yazma etkinliklerinin başlarda yer almaması, yazmanın alt becerilerinin de uygulanarak üretim yapılması ve yazma etkinliklerinin okuma metinleri ile bağlantılı olması önerilmiştir.
M10	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Yaratıcı Yazma Süreçlerini Olumsuz Etkileyen	2022	Yönelimlerin dikkate alınmaması, ürün odaklı ilerlenmesi, değerlendirmede biçimin ön planda olması, yapıcı dönütler sunulmaması ve öğrencilerin ön hazırlık	Yaratıcı yazma stratejilerinin kullanılması, değerlendirmede içeriğe de önem verilmesi, öğrenciler için yazma öncesi bilgi toplama, farklı görüşleri inceleme ve ek olarak ilköğretimden itibaren yazma

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M11	Etmenler ve Çözüm Önerileri Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	2022	yapmaması ve konuya ilgisizlik süreci olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin; kendilerini açıklama, imla, dil kullanımı, yazma süreci gibi konularda kaygı yaşadığı; öğretmenlerin yazma sürecinde model olamadığı, gerekli stratejileri kullanmamalarının da öğrencide ilgisizlik yarattığı tespit edilmiştir.	becerisine yönelik derslerin gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, yazma becerisi dersinin bulunması, yazma çalışmalarının beceri gelişimine göre yapılması, okuldaki imkanların iyileştirilmesi, değerlendirme çalışmaları ve farklı türde metin çalışmaları yapılması önerilmiştir.
M12	Türkçe Dersi Yazma Becerisinin Öğretim Programları Çerçevesinde Karşılaştırmalı Değerlendirmesi	2022	1316 H Maarif Salnamesi'nde yazma derslerinin bulunduğu ancak günümüzde seçmeli ders olduğu ve 2019 TDÖP'te yazma kazanımlarına yer verilip yöntem ve teknik açısından ayrıntılara yer verilmediği ancak 2018 YYBCDP'de daha ayrıntılı olduğu ve süreç temelli değerlendirmenin tercih edildiği belirtilmiştir.	Geniş bir açıdan bakabilmek adına tüm öğretim programlarının yazma açısından karşılaştırılarak öneriler sunulması, mevcut olan beş Maarif Salnamesi'nin farklı yönleriyle inceleyen çalışmalarıyla farkların ortaya koyulması ve bundan hareketle programların geliştirilmesi önerilmektedir.
M13	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Karikatür Okuryazarlığının Değerlendirilmesi	2022	Karikatür kullanımının 26 ile en çok 5. sınıf ders kitabında olduğu, bu sayının 6. sınıfta 16, 7. sınıfta 13, 8. sınıfta 14 olduğu ve karikatürlerin farklı amaçlar için kullanıldığı ancak bu kullanımın yetersiz olduğu, 8. sınıf ders kitabında hacime göre dağılımdaki yetersizlik tespit edilmiştir.	Kitaplardaki karikatürlerin artırılması, karikatürün eğitim ortamlarında kullanılabilirliğini değerlendiren çalışmaların yapılması, bütüncül bir sonuca ulaşmak için ilköğretim ilk kademe ders kitaplarındaki karikatür kullanımının incelenmesi önerilmiştir.
M14	Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5.- 8. Seviyeler) Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu	2022	5, 6, 7, 8. seviye TTK ders kitaplarındaki etkinliklerin bazılarının TTK dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarını karşıladığı ancak TTK ders kitaplarındaki semboller ile beceri alanlarının örtüşmediği ve etkinliklerin çoğunun kontrollü ve güdümlü yazma yöntemlerine örnek olacak nitelikte olduğu ifade edilmiştir.	Yazma etkinliklerine beceri alanına uygun simge ve yönergelerin koyularak eksiklikleri giderilmesi, bu oluşumda yaratıcı ifade yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımı, içerik odaklı yazma yaklaşımı ve okur odaklı yazma yaklaşımı gibi yazma yaklaşımlarına yer verilmesi önerilmiştir.
	Secondary School Students' Habits		Not alma stratejilerinin öğretiminden sonra öğrencilerin anahtar kelimeleri belirleme, kısa ifadeler kurma ve bilgileri bağlamada başarılı	Stratejilerin dinleme/okuma sonrası uygulanması, kavramlar arasındaki bağlantıları göstermenin asıl amaç olduğu, geri bildirim yapılabilecek

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M15	of Using Note-Taking Strategies	2022	oldukları; eğitim verilmemesi durumunda not almamaya ya da tek bir cümle üzerinden not almaya yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.	durumlarda kullanılabilmesi, stratejilere uygun adımların izlenmesi gerektiği ve ders kitaplarında yer alabileceği önerilmiştir.
M16	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi	2021	Ders kitabındaki yazma etkinliği sayısı 54 olarak tespit edilmiş ve bu 54 yazma etkinliğinin 20'sinin yaratıcı yazmaya doğrudan uygun olduğu, 19'unun kısmen uygun olduğu ve 15'inin ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğunun araştırılması, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların artırılması ve bu konuda öğretmenlere eğitim verilmesi önerilmiştir.
M17	Anlatma Becerileri Kapsamında 1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış: Konuşma ve Yazma Stratejilerinin Kullanımı	2021	MEB ders kitaplarında yazma stratejileri sınıf seviyelerine göre belli oranda artsa da özel yayınevlerine ait ders kitaplarında artma veya azalma görülmemiş, tüm ders kitaplarında en fazla boşluk doldurma, yaratıcı yazma ve kontrollü yazma kullanıldığı; kitaplarda, TDÖP'deki yazma stratejilerine yer vermede yetersizlik tespit edilmiştir.	TDÖP hazırlanırken yazma stratejilerinin sınıf seviyelerine dağılımında denge kurulması, ders kitabındaki metinlerin çeşitli yazma stratejilerini kullanmaya uygun nitelikte seçilmesi, yazma ve konuşma eğitiminin yaratıcı ve çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda yapılması gerektiği önerilmektedir.
M18	Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi	2021	Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarının yetersiz olduğu, kaygı durumuna girdikleri, yazma özerkliği ile yazma kaygısı düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu ve yazma kaygısının yazma özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.	Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kaygılarını gidermede ve süreçte yazma özerkliğine başvurulması; yazma özerkliğinin geliştirilmesi ve kaygının azaltılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilmiştir.
M19	2006-2019 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Öğretim Programlarının Akıcı Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması	2021	Akıcı yazmanın terim olarak kazanımlarda bulunmadığı ve hız boyutuyla ilgili sadece bir kazanımın olduğu; kelimelerin doğru yazımıyla ilgili kazanım fazlayken akıcı yazmanın doğruluk boyutunda müfredat ve sınıf seviyesinde önemli tutarsızlık olduğu ve bundan hareketle akıcı yazmanın son 15 yıldır önemsenmediği sonucuna ulaşılmıştır.	Diğer ülkelerdeki akıcı yazmaya yönelik politikaları inceleyip bundan hareketle düzenleme yapılması, öğrencilerin bu becerisinin dönem içerisinde farklı zamanlarda ölçülerek tespit edilmesi, öğrencilere yönelik uygulamalar yapılması ve araştırmacıların akıcı yazmaya yönelik daha fazla çalışması önerilmiştir.

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M20	Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri	2021	Öğrenci için öğretmen, aile, okul ve çevre; ders kitabında için ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi için öğrencilerin ilkokul, öğretmenlerin lisans eğitiminin öğrencilerin yazma eğitimi süreçlerine olumsuz etkide bulunduğu tespit edilmiştir.	Yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurların, öğretmenlere yönelik yapılacak detaylı görüş alma çalışmalarıyla toplanması önerilerek bu çalışmaların çözüme yönelik önemli bir adım olduğu belirtilmiştir.
M21	Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi	2021	Yazma etkinliklerinin çoğunlukla ürün odaklı ve öğretmen yönlendirmesiyle planlandığı, 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler nispeten yeterli görülse de 5, 6, 7. sınıf kitaplarının yazma becerisinin gelişimine yönelik yetersizliği tespit edilmiştir.	Nitelikli etkinlikler ve her temada bunlara yönelik değerlendirme formlarının olması; duyuşsal, bilişsel, duyusal, psiko-sosyal gelişim önemsenmesi, süreç odaklı olunması, materyallerin TDÖP'ten hareketle hazırlanması önerilmiştir.
M22	Tartışmacı Metin Bağlamında Eleştirel Yazma Öğretimine Ait İzlenç Önerisi	2021	Eleştirel yazmanın tartışmacı metinlerin öğretiminde kullanıldığında karşılaştırma, düşünme, sorgulama, tartışma gibi üst düzey becerileri geliştirebildiği belirtilmiştir.	Türkçe öğretmenlerin eleştirel yazma bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.
M23	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cümle Düzeyinde Yaşadıkları Yazma Becerisi Sorunları	2021	İlkokulda kazanılması gereken cümle düzeyi yazma becerisinin araştırma grubunda bulunmadığı; yanlışların mantık bozukluğu, özneyüklem uyumsuzluğu, tamlamala hataları, anlamsal hatalar, noktalama ve imla hataları, bağlaç hatası kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.	Derslerinde en az iki saat uygulamalı yazma çalışmaları yapılması, doğru bağlaç kullanımı benimsetilmesi, yazılı metinlerin ayırt edilmesini sağlayacak etkinliklerin yapılması, öğrencilere geri bildirim verilmesi ve akran değerlendirmesi önerilmiştir.
M24	Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi	2021	STY'nin hazırlık aşaması, ders kitaplarında çoğunlukla varken taslak oluşturmanın az olduğu görülmüş, taslağı gözden geçirip düzenleme etkinliklerine yer verilmemiş, önceden belirlenenler üzerine yazmaları istenmiştir ve yazma etkinliklerinde bu aşamaların yeterince bulunmadığı tespit edilmiştir.	Taslak oluşturma etkinliklerini arttırarak bu metinler üzerinde çalışma imkânı verilmesi, gözden geçirip düzenleme etkinliklerinin farklı sınıflarda olması, taslak ve gözden geçirmede karşılaşılan zorlukların tespiti ve çözümü, düzeltme etkinliklerinin incelenmesi önerilmiştir.

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M25	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi	2021	ÜYS eğitimi, başarı düzeyinde ve tutumda olumlu etkisi görülmüş, öğrencilerin planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerini yazma süreçlerinde kullandığı tespit edilmiştir.	Öğretmenlerin öğrenme süreçlerini modellemesi, çoklu uygulama fırsatı, iş birlikli yaklaşım desteği, ihtiyaç duyulan zamanı sağlaması ve TYDOÖ'de üstbilişsel strateji araştırmaları yapmaları önerilmiştir.
M26	Üstbilişsel Etkinliklerin Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkililiğinin Karma Yöntem Araştırması ile İncelenmesi	2021	Üstbilişsel stratejilere yönelik yazma etkinliklerinin tespiti amaçlanan durumlara olumlu etki yaptığı, uygulama esnasında elde edilen dokümanların ve görüşme süreçlerindeki bulguların nicel verilerle örtüştüğü tespit edilmiştir.	Üstbilişsel stratejilere dayalı eğitimin ya da etkinliklerin diğer dil becerilerine ve ilgi, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özelliklere ilişkin etkisi üzerine araştırma yapılması ve üstbilişsel bilgi ve farkındalığa ilişkin kazanımlara ve etkinliklere yer verilmesi, öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalığın yaratılması önerilmiştir.
M27	Ortaokul Öğrencilerine Strateji Öğretiminin Özet Yazma Becerilerine Etkisi	2021	Uygulama sonrası özetleme becerisinin geliştiği; öğretmen adaylarıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarının ortaokul seviyesinde kullanılabilirliği ve eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkısı tespit edilmiştir.	Ders kitaplarında özet yazma eğitimi etkinliklerine yer verilmesi ve özet yazma stratejilerinin öğretim programında yer alması önerilmektedir.
M28	Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi	2021	Öğrencilerin yazma öncesi yazma algıları olumluyken bilgilendirici metin üretiminde yapısal özelliklerin algıları olumsuz etkilediği ancak giriş bölümü ve bağlantı tekniği kullanmanın üretimde yapısal özellik algısında olumlu değişim tespit edilmiştir.	Türkçe öğretmenleri, bu uygulamalara benzer çalışmalar yapabilir, giriş bölümü yazma ve metinlerarası bağlantı kurma tekniklerine yönelik öğretmen ve öğrencilere eğitim verilebileceği önerilmiştir.
M29	7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki	2021	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüş; sadece yaratıcı yazmasını beklemenin bu becerilerin gelişiminde bir etkisinin olmayacağı ve anlama ve anlatma becerilerinin bir bütün olduğunu vurgulanmıştır.	Yaratıcı yazma becerilerinin bütün olarak geliştirilmesi, kısıtlayan davranışlarda bulunulmaması, farklı düşünme ortamının hazırlanması; bu çalışmanın farklı örneklem gruplarına uygulanabileceği ve üç becerinin birbiri üzerindeki etkisinin tespit edilebileceği belirtilmiştir.

Kod	Makale Adı	Yıl	Sonuç	Öneriler
M30	Türkçe Öğretim Programlarında Hikâye Yazma Öğretimi	2021	Hikâye yazma kazanımlarının sınıflar düzeyinde değişmediği; en fazla 1981, en az 1924 programında bulunduğu, programlardaki kazanım sayılarının fazlaca değiştiği, programların hikâye yazma öğretiminde yetersiz olduğu tespit edilmiştir.	Becerinin dört temel dil becerisi genelinde programın tamamına yayılması, ölçme-değerlendirme yapılması, hikâyenin işlevsel yönüne değinilmesi, hikâye yazma becerisi için ders kitaplarının karşılaştırması ve hikâye yazmada etkinlik geliştirilmesi önerilmiştir.
M31	Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları	2021	Yazmada yeterli düzeyde oldukları, yöntem ve teknikleri uygulamada sorun yaşamayıp teorik bilgi ve çevre faktörlerine bağlı olarak yazma çalışmalarında istenen düzeyin gerçekleşmediği, öğretmenlerin materyal kullanımında ve öğrenciye dönütlerinde problemler olduğu tespit edilmiştir.	Yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, süreçlerin iyi bilinmesi, yazma aşamalarında öğretmen desteğinin olması, ayrıca araştırmacıların alan değiştiren öğretmenlerin temel beceri ve ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamalarını konu edinebileceği önerilmiştir.
M32	Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	2021	Süreç odaklı yaklaşımın olumlu etkileri olduğu, katılımcıların uzaktan eğitim deneyimine sahip olmadığı, uzaktan eğitimin yazma becerisi gelişiminde etkisizliği, TDÖP'ün uzaktan yazmada eksikliği, salgın sonrası uzaktan eğitimin devam etmesinin yazma becerisine fayda sağlamayacağı tespit edilmiştir.	Uzaktan eğitime uygun programların geliştirilmesi, süreç odaklı yazma becerisinin kullanılması, yazma çalışmalarına sağlıklı dönüt verilebilmesi için öğretmenin ders yükünün hafifletilmesi, yazma ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi, öğretmen-aile iletişiminin sağlanması ve aileden destek alınması önerilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde sonuçlar ve öneriler bakımından “strateji/yaklaşım” üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle strateji kullanımı iki şekilde kendine yer bulmuştur: “Stratejiler üzerinden süreç odaklı yazma”, “statejilerin uygulamalarının etkileri”. Bu iki konunun dışında “öğretim programında yer alan kazanımların karşılanma durumları” üzerine sonuç ve öneriler üzerine de yoğunlaşılmıştır.

Yazma Becerisi Makalelerinin Sonuç ve Önerilere Göre Dağılımı

Aşağıda yazma becerisine yönelik makalelerin “sonuç” dağılımına yönelik bulgular Tablo 8’de, “öneri” dağılımına yönelik bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Sonuç Dağılımı

Sonuç Teması	Kod	Sonuç	Makale	f	%
Strateji Kullanımı	Olumlu	Tercih Edilme	M9, M12, M15, M17, M16, M22, M25, M26, M27, M28	12	25
		Ders Kitabında Yer Alma	M14		
		Stratejiler Arası Bağlantı Kurma	M29		
	Olumsuz	Yetersiz Kullanım	M8, M10, M17	5	10
Süreç Odaklı Yazma	Olumlu	Tercih Edilme	M5, M12, M25, M32	6	13
		Farkındalık Kazandırma	M1		
		Metinlerin Uygunluğu	M7		
	Olumsuz	Tercih Edilmeme	M7, M10, M11, M12, M21, M24, M27	9	19
		Dağılımda Eşitsizlik	M14, M17		
Programa Uygunluk	Olumlu	Tercih Edilme	M12, M9	3	6
		Yeterlik	M14		
	Olumsuz	Dağılımda Eşitsizlik	M9, M19, M30	5	10
		Yetersizlik	M32		
		Stratejiler ile Uuyumsuzluk	M12		
Diğer			M2, M3, M4, M18, M20, M23, M31	8	17
Toplam				48	100

*Bazı makalelerde birden fazla sonuç yer aldığından frekans, toplam makale sayısından yüksektir.

Tablo 9’da yazma becerisi üzerine yayımlanmış makalelerin sonuç dağılımları incelendiğinde 3 alan üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. “Strateji kullanımı” teması üzerine ulaşılan sonuçların %25’i olumlu, %10’u olumsuzdur ve toplam %35 sonuç dağılımı ile ilk sırada yer almaktadır. “Süreç odaklı yazma” teması üzerine ulaşılan sonuçların %13’ü olumlu ve %19’u olumsuzdur ve toplamda %32 ile ikinci sırada yer almaktadır. “Programa uygunluk” teması üzerine ulaşılan sonuçların %6’sı olumlu, %10’u olumsuzdur ve toplamda %16’lık dilime sahiptir. Farklı sonuçlar içeren “diğer” bölümünde yer alan makaleler ise %17’lik oran ile son sırada yer almaktadır.

Tablo 10. Öneri Dağılımı

Öneri Teması	Öneri	Makale	f	%
Süreç Odaklı Yazma	Yazma Süreci Kullanımı	M5, M10, M11, M14, M21, M24, M25, M28, M31,	11	28
	Uygun Metin Üretimi	M7		
	Yaratıcı Yazma Kullanımı	M10		
Strateji Uygulamaları	Strateji Kullanımı	M8, M10, M14, M15, M16, M22, M26, M29	10	26
	Programa/Kitaba Uyum	M17, M27		
	Stratejilere Yer Verme	M27		
Program	Etkinlik Uyumu	M9	8	20
	Program Karşılaştırma	M12		
	Program Geliştirme	M12, M19, M25, M27, M32		
Diğer		M1, M2, M3, M4, M6, M13, M18, M20, M23, M30	10	26
Toplam			39	100

* Bazı makalelerde birden fazla öneri yer aldığından frekans, toplam makale sayısından yüksektir.

* Öneri sütununda yer alan maddelerin frekansları ait oldukları öneri temasına göre toplam şeklinde verilmiştir.

Tablo 10'da yazma becerisi üzerine yayımlanmış makalelerin öneri temaları incelendiğinde "süreç odaklı yazma" teması %28 ile ilk sırada yer almaktadır. Bu oranı %26 ile "strateji uygulamaları" teması takip etmiştir. "Program" teması ise %21'lik dilimi kapsarken "diğer" başlığı altında yer alan farklı öneri içeriğine sahip çalışmalar ise %25'lik orana sahiptir. En fazla öneri "süreç odaklı yazma" teması altında yer alan "yazma süreci kullanımı"na yönelik iken ikinci sırada "strateji uygulamaları" teması altında yer alan "strateji kullanımı"na yönelik öneriler bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada meta-sentezin gerektirdikleri doğrultusunda çalışmalar, nitel ve karmanın niteli olacak şekilde mercek altına alınmış ve veri seti; yayın yılı, araştırma konusu, araştırma amacı, araştırma deseni, örneklem/araştırma nesnesi, veri toplama aracı, veri analizi türü, araştırma sonuç ve önerilerine yönelik analiz edilerek değerlendirilmiştir. İnceleme iki şekilde gerçekleştirilmiş ve yıl, desen, konu, amaç, veri toplama aracı, veri analizi türü bilgileri sınıflayıcı şekilde, detaylı bir sentez sürecini paylaşmayı hedefleyerek çalışmaların sonuçları ve önerileri de hem açıklayıcı hem de sınıflayıcı bir şekilde ortaya konmuştur.

Araştırmada en fazla makalenin %53'lük oranla 2021 yılında, en az makalenin ise %13'lük oranla araştırmanın sınırlılıkları kapsamında haziran ayı bitimi ile sınırlandırılan 2023 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu oranın giderek azalması daha önceki yıllarda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarının tespitini önemli hâle getirmiştir. Yazma eğitimi alanındaki makalelerin küresel çapta uzun vadedeki verilerini ortaya koyan çalışmada Karagöz ve Şeref (2020); makale sayılarının 1975-2004 arası dünya genelinde belirli bir düzeye çıkmadan dalgalı bir seyir izlediği, 2005 yılından itibaren ise kademeli bir artış yaşadığı görülmüş ve en fazla makalenin 2015-2019 yılları arasında yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte veriler ortaya koyan 1990-2020 yılları arası dünya genelindeki çalışmaları ele alan bir diğer çalışmada Atasoy (2022), 2004 yılına kadar belli bir düzeyde artış yaşandığı ve 2005'ten sonraki zaman diliminde yaşanan kademeli artışın 2019 yılında zirveye ulaştığı tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan inceleme çalışmalarına bakıldığında yazma eğitiminde yöntem ve teknikler üzerine yapılan çalışmada Sertoğlu (2020), 2010-2019 yılları arasındaki veriler incelenmiş ve en fazla makalenin %50'lik bir oranla 2016-2019 yılları arasında yayımlandığı tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmaya bakıldığında Şimşek, Akbulut ve Koparan (2023); çalışma sayılarının

2002-2010 yılları arası düşük düzeyde ve yatay seyirde ilerlediği, ilk düzenli artışın 2011-2016 yılları arasında yaşandığı ve en fazla çalışmanın da 2018 yılında yapıldığı ortaya konmuştur.

Çalışmalarda ele alınan konuların dağılımına bakıldığında yazma becerisinde önemli yer tutan “strateji/yaklaşım” %47’lik oran ile en fazla tercih edilen çalışma konusu olmuştur. “Strateji/yaklaşım” özelinde ise “yaratıcı yazma”ya yönelik çalışmalar diğer stratejilere göre ilk sırada yer almaktadır. Benzer şekilde Tok ve Potur’un (2015), araştırmasında 2010-2014 yıl aralığındaki çalışmalarda “yazma stratejisi” kullanımının büyük çoğunlukla önde olduğu görülmüştür. Karagöz ve Şeref’in (2019), yaptığı inceleme araştırmasında dünya genelindeki yazma çalışmalarında “yaratıcı yazma”nın sıklıkla tercih edilen kavramlardan biri olduğu aktarılmış ve Şimşek, Akbulut ve Koparan (2023), bu bulguyu destekler nitelikte en fazla kullanılan yazma stratejisinin “yaratıcı yazma” olduğunu aktarmıştır. Farklı olarak 2010-2019 yılları arasındaki makaleleri inceleyen araştırmada Sertoğlu (2020), “yansıtıcı yazma”nın ön plana çıktığını tespit etmiştir.

Çalışmaların ulaşmak istedikleri amaçlar incelendiğinde “uygulamaların etkisini ölçme” amacı taşıyan makalelerin %28, “sorun ve çözüm öneri açıklama” amacı taşıyan makalelerin ise %22’lik orana sahip oldukları ve bu oranlarla iki amacın toplam %50’lik bir dilimi kapsadıkları görülmektedir. Demirel (2023), yazma çalışmalarının iki temel amaç çerçevesinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu amaçlara bakıldığında ilk amacın benzer şekilde “yazma becerilerini geliştirmeye veya çeşitli uygulamaların yazma becerisi ve duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkilerini incelemek” üzerine gerçekleştirilen çalışmalar olduğu ve ikinci amacın ise farklı olarak “yazma düzeylerini, tutumlarını, kaygılarını vb. belirlemek” üzerine gerçekleştiği belirtilmiştir. Yine farklı olarak Sertoğlu’nun (2020) yayımladığı araştırmada yoğunlaşılan amacın “görüş ve algıları ölçmek” olduğu görülmektedir. Bu bulgular, son yıllarda çalışmaların yazma becerisine dair unsurları inceleme, uygulamaların etkisini ölçme, değerlendirme, sorun ve çözüm önerilerini açıklamaya yönelik dengeli bir dağılımda olduğunu göstermektedir.

Yalnızca nitel bulguları analiz etmeye odaklanan bu araştırmada, sadece nitel yöntemi belirleyen çalışmaların veri setindeki toplam çalışma sayısına oranının %78 olduğu, %22’lik kısmı oluşturan karma çalışmaların tamamının ise nitel ve nicel desenlerin ortak olarak kullanılıp oluşturulduğu görülmüştür. Veri setinde yer alan çalışmaların nitel kısımlarına bakıldığında %36’lık oran ile “doküman inceleme” yönteminin en çok kullanılan alt yöntem olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak yalnızca nitel desene sahip çalışmaları inceleyen araştırmada Sertoğlu (2020), nitel çalışmaların karma çalışmalara göre daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir ve fakat farklı olarak çalışmada ilk sırada “görüşme tekniği” olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisi çalışmaları üzerine inceleme yapılan bir araştırmada Şimşek, Akbulut ve Koparan (2023), yöntem sınırlaması yapmaksızın yapılan incelemede makalelerin büyük çoğunluğunun nicel yöntem ile oluşturulduğu, en fazla tercih edilen nitel desenin ise “eylem araştırması” olduğu görülmüştür. Sadece nitel, nicel ve karma sınıflaması yapılan bir araştırmada Demirel (2023), nicel yöntemin çoğunlukta olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerin örneklem grubu/araştırma nesnesi dağılımına bakıldığında %28’lik oran ile en fazla “ders kitabı” kullanıldığı ve ardından %25 ile “ortaokul öğrencisi” örneklem grubu/araştırma nesnesinin geldiği görülmüştür. Diğer araştırmalarda farklı bir dağılım görülse de araştırmamızın örneklem grubu/araştırma nesnesi bulgusunda ikinci sırada yer alan “ortaokul öğrencisi” bulgusuna benzer olarak Şimşek, Akbulut ve Koparan’ın (2023) araştırmasında yazma çalışmalarında “ortaokul öğrencisi” üzerine yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya benzer şekilde Tok ve Potur (2015), örneklem grubu/araştırma nesnesi olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği ve farklı olarak ders kitaplarına yönelik incelemelerin ise oldukça az

sayıda olduğu görülmektedir. Yine farklı olarak 2010-2019 yılları arası yazma çalışmalarını kapsayan araştırmada Sertoğlu (2020), en fazla “öğretmen adayları” üzerine çalışıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmalar, veri toplama araçları üzerinden incelendiğinde en fazla kullanılan veri toplama aracının %52’lik oran ile “form” olduğu tespit edilmiştir. Ardından %22’lik oran ile “doküman inceleme” yöntemi gelmektedir. Farklı olarak Şimşek, Akbulut ve Koparan’ın (2023) tüm yöntemleri kapsayacak şekilde inceleme yaptıkları araştırmada, yazma alanında en çok kullanılan veri toplama aracının “dereceli puanlama anahtarı” olduğu ifade edilirken Sertoğlu (2020), nitel bulguları sunduğu araştırmasında “görüşme tekniği”nin en fazla kullanılan araç olduğunu ve ardından sırasıyla tarama ve doküman inceleme yöntemlerinin geldiğini belirtmiştir. Bu farklılıkta veri setine dâhil edilen çalışmaların yöntem tercihleri rol oynamaktadır.

Çalışmalar, veri analizi türü bakımından incelendiğinde %53’lük bir oran ile “içerik analizi” en çok tercih edilen analiz türü olurken “betimsel analiz” %44 ile en fazla tercih edilen ikinci analiz türü olmuştur. Benzer araştırmalar incelediğinde veri analizi türünün incelenmesinin tercih edilmediği görülmektedir. Bu durum araştırmayı son yıllarda nitel araştırmalarda tercih edilen veri analizlerinin ne olduğunu ortaya koyması bakımından önemli kılmaktadır. Araştırmamızda ulaştığımız sonuçtan farklı olarak Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013), 2000-2011 yılları arasında yayımlanan yazma becerisi araştırmalarında veri analizi türü olarak en fazla betimsel analizin kullanıldığını belirtilmiştir. Sonuç olarak nitel araştırmaların analizinde içerik ile betimsel analiz arasında bir yoğunluk olduğunu göstermektedir.

Çalışmalar, sonuçları bakımından incelendiğinde %35 ile en fazla “strateji kullanımı” üzerine sonuçların yer aldığı ve bu %35’lik dilimin %25’inin yazma becerisinin gelişiminde stratejilerin tercih edildiğinde olumlu sonuçlar ortaya çıktığına dair bulgular tespit edilmiştir. Benzer olarak Sertoğlu’nun (2020) ve Şimşek, Akbulut ve Koparan’ın (2023) yaptığı araştırmalardaki incelenen çalışmaların en fazla “yazma becerisini geliştirme” üzerine sonuç çıktısı bulunduğu belirtilmiştir.

Çalışmalar, önerileri bakımından incelendiğinde %28 ile en fazla “süreç odaklı yazma” üzerine önerilerin bulunduğu ve bu önerilerin büyük çoğunluğunun “yazma süreci kullanımı”nın eğitime dâhil edilmesini içermektedir. Farklı olarak Sertoğlu’nun (2020) araştırmasında “öğretmenlerin uygulama konusunda deneyim kazanmasını sağlama” üzerine önerilerin bulunduğu belirtilmiştir.

Öneriler

Çalışmanın sonucundan hareketle, yazma eğitiminin işlevsel hâle getirilebilmesi için aşağıdaki önerilerin dikkate alınarak uygulamaların ve çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir.

- Yazma unsurlarına dair inceleme, değerlendirme/karşılaştırma, sorunları ve çözüm önerilerini açıklama amaçlarını benimseyen çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bunun yerine yeni bir yöntemi tanıtan, uygulayan ve bu uygulamaların etkisini ölçen çalışma sayısının artırılması ve uygulamaları işlevselleştirecek çalışmaların ortaya çıkarılması amaçlanmalıdır.
- Yazma stratejisi uygulamalarında süreç ve içerik ön plana alınmalı, sadece stratejiyi yerine getirmek değil aynı zamanda bir yazma çalışmasının; taslak, düzenleme, gözden geçirme, paylaşma aşamalarını da içinde barındıracak şekilde kurgulanmalıdır.
- Ders kitaplarında en fazla yer bulan yaratıcı yazma stratejisinin kullanımı taksonomiler doğrultusunda yeniden kurgulanmalıdır. Bundan hareketle yaratıcı yazma etkinlikleri; serbest yazma, güdümlü yazma gibi stratejiler ile iç içe sokulmamalıdır.
- Yapılan çalışmalar programda var olan stratejiler ile sınırlı kalmamalı özellikle üstbilişsel yazma stratejileri başta olmak üzere yeni strateji arayışlarına girerek öğrencilerin yazma

unsurları hakkında farkındalıklarının oluşması sağlanmalıdır. Buradan elde edilen dönütler ile programda yazma becerisi üzerine güncellemeler gerçekleştirilmelidir.

- İlköğretimden itibaren öğrencilere işlevsel yazma eğitimi verilmeli ve sadece sürece yönelik beceri kazandırılması değil yazılı anlatım becerileri de odağa alınarak hem anlam bütünlüğü hem de teknik doğruluk konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayacak uygulamalar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. Doi: 10.16916/aded.813456
- Altun Alkan, H., & Yaylı, D. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında karikatür okuryazarlığının değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 108-128.
- Atasoy, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 20-35. Doi: 10.29000/rumelide.1188738.
- Atasoy, A. (2022). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 111(3), 1150-1175.
- Aydeniz, S. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 135-157. Doi: 10.29000/rumelide.1192512.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. Doi: 10.33437/ksusbd.947657
- Aytaş, G., & Şentürk, R. (2022). Teacher and student approaches to diagnosing review practices on writing skill. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 547-558. Doi: 10.16916/aded.1100288
- Bellibaş M.Ş. (2018) *Sistemik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi*. Beycioğlu K., Özer, N., Kondakçı Y. (Yay. haz.) *Eğitim yönetiminde araştırma içinde*, (ss. 511-532). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. Doi: 10.16916/aded.980671.
- Bilgin, S., & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19(3), 417-438. Doi: 10.3860/taper.v19i3.1851
- Çalışkan, G., & Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. Doi: 10.16916/aded.1061889.
- Çırcı, M., & Soyucok, M. (2021). Türkçe öğretim programlarında hikâye yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(5), 309-332.

- Çölgeçen, R., & Doğan Kahtalı, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1218-1246.
- Demirel, A. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının gözüyle yaratıcı yazma süreçlerini olumsuz etkileyen etmenler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(2), 813-829.
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849-863. Doi: 10.32709/akusosbil.1074129
- Demirel, A., & Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118. Doi: 10.16916/aded.1003248.
- DeWitt-Brinks, D., & Rhodes, S.C. (1992, 20-25 Mayıs). DeWitt-Brinks, D. ve Rhodes, S. C. (1992). Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies. Paper presented at *The Annual Meeting of The International Communication Association*. Miami, FL. May 20-25 1992 (1-29), 1992. Miami, FL.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. Doi: 10.14686/buefad.363159.
- Doğan, Z., & Demir, S. (2023). Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinin yazma eğitimine yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 12(2), 727-760.
- Durukan, E., & Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 53-70. Doi: 10.48066/kusob.859130.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771. Doi: 10.33437/ksusbd.923783.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 335-360. Doi: 10.31463/aicusbed.1117059.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing*. New York: Routledge.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(71), 703-724 . Doi: 10.14222/Turkiyat4520.
- Güneş, D., & Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı, 81-98. Doi: 10.18037/ausbd.1227313.
- İpek, O., & Karatay, H. (2023). Süreç-tür modelinin öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 1-29. Doi: 10.16916/aded.1151040.
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126. Doi: 10.21733/ibad.852233.

- Karadağ, K., Benzer, A., & Evcı, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 259-278. Doi: 10.37669/milliegitim.681263.
- Karadağ, K., Devocioğlu, M., & Benzer, A. (2022). Secondary school students' habits of using note-taking strategies. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 9(2), 51-79.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86. Doi: 10.16916/aded.619090.
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. Doi: 10.32321/cutad.918778. Doi: 10.32321/cutad.918778.
- Karakoç Öztürk, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve öykülerinin değerlendirilmesinde öykü yapısı modelinden yararlanma. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45-73. Doi: 10.32321/cutad.1247866.
- Kokkokoğlu, H., & Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1316-1337. Doi: 10.16916/aded.989097.
- Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının "dijital yazma"ya yönelik metaforik algıları. *Journal Of Sustainable Education Studies*, 4(2), 150-168.
- Noblit, G.W., & Hare, R.D. (1988) *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park: Sage Publications.
- Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119-137. Doi: 10.29129/inujse.701807.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). *Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme*. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 52-64. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *research in nursing & health*, 20, 365-371.
- Sarikaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Schellekens, P. (2007). *The Oxford ESOL handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: Bir meta-sentez çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 410-427. Doi: 10.31464/jlere.698288.
- Süğümlü, Ü., & Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491. Doi: 10.16916/aded.871406.
- Şener, G. E., & Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382. Doi: 10.37669/milliegitim.737742.
- Şimşek, B., Akbulut, S., & Koparan, B. (2023). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yazılan makalelerin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1217-1235. Doi: 10.30622/tarr.1336308.

- Şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36. Doi: 10.29000/rumelide.1163998.
- Temur, N., & Canbolater, C. (2022). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının (5.- 8. seviyeler) yazma becerisi kazanımlarını karşılama durumu. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 273-301.
- Tiryaki, E. N., & Ateş, B. (2021). Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izleniler önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 153-166. Doi: 10.29000/rumelide.953270.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. Doi: 10.16916/aded.30614.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340. Doi: 10.18037/ausbd.1227360.
- Tunagür, M., & Turan, L. (2021). Üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-55. DOI: 10.33711/yyuefd.979132.
- Tutar, H., & Erdem, A.T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-271.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1767-1781.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Motivation Towards Learning Turkish for Medical Purposes: A Scale Development Study ¹

Hilal TOKER ² & Ülker ŞEN ³

Abstract

The aim of this research is to develop a reliable and valid measurement tool that can measure the motivation of foreign healthcare personnel candidates towards learning Turkish for medical purposes. The research was conducted with 200 foreign healthcare personnel candidates in the field of health sciences at Tokat Gaziosmanpaşa University. Data were analyzed with IBM SPSS V23 and IBM AMOS V24. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used for construct validity. Cronbach's Alpha coefficient was used to examine the internal consistency of the scale. As a result of the analysis, a 3-factor structure consisting of 14 items was revealed. These dimensions are named "Extrinsic Motivation - Integrated Regulation for Learning Health Turkish", "Extrinsic Motivation - Identified Regulation for Learning Health Turkish" and "Intrinsic Motivation for Learning Health Turkish". In total, 67.014% of the total variance is explained by 3 dimensions. When the reliability of the motivation scale for learning Health Turkish was examined, the overall Cronbach's Alpha of the scale was obtained as 0.918 and according to the alpha coefficient of the scale, the scale was obtained as a highly reliable scale. These findings reveal that the scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the motivation of foreign healthcare personnel candidates for learning Turkish for medical purposes.

Teaching Turkish for special purposes Learning Turkish for medical purposes Scale development Motivation scale

Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Özet

Bu araştırmanın amacı yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonlarını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi sağlık bilimleri alanının farklı bölümlerinde eğitimine devam 200 yabancı sağlık mensubu adayıyla yürütülmüştür. Veriler IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V24 ile analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliğinin doğrulanmasında ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılığın incelenmesinde Cronbach's Alfa katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonucunda 14 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Birinci faktör "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Bütünleştirilmiş Düzenleme", ikinci faktör "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon-Özdeşleşmiş Düzenleme" ve üçüncü faktör "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik İçsel Motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Toplamda 3 boyut ile toplam varyansın %67,014'lük kısmı açıklanmaktadır. Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin güvenilirliği incelendiğinde ölçeğin genel Cronbach's Alfası 0,918 olarak elde edilmiş ve ölçeğin alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilir bir ölçek olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, ölçeğin yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Özel amaçlı Türkçe öğretimi Sağlık Türkçesi Ölçek geliştirme Motivasyon ölçeği

Article Info	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
Makale Bilgisi	29.01.2024	16.03.2024	30.03.2024	10.29228/ijlet.1427828

Reference Kaynakça	Toker, H., & Şen, Ü. (2024). Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 12(1), 25-38.
-----------------------	---

¹ Bu araştırma makalesinde "Yabancı Sağlık Mensubu Adaylarının Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon ve Kaygıları" adlı doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, crescent058@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2420-8194

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ulkersen@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1855-6336



Giriş

Yabancı bir dili öğrenmek bireysel ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, temelde iki amaç doğrultusunda karşılanır: genel amaçla dil öğrenerek ya da özel amaçla dil öğrenerek. Genel amaçla dil öğrenmeyi Mirici (2000), yabancı dilde dört temel dil becerisini geliştirmek, o dile ait temel yapı ve kelime bilgisini öğrenmek; özel amaçla dil öğrenmeyi ise belirli alanlarda (mesleki alan) yabancı dilin kelime bilgisi ile anlama ve anlatma boyutuyla iletişim kurabilmek olarak açıklar. Özel amaçlı dil öğretiminin veya özel amaçla dil öğrenmenin tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. Özel amaçlı dil öğretiminin 20. yüzyıl sonlarında ilk olarak Avrupa’da ve İngilizce odağında ortaya çıktığı (Şen ve Ünlü Alkaya, 2021) bilinmektedir. İngilizcenin günümüzde tüm iş alanlarında ve bilim dünyasında geçerli olan dünya dili hâline gelmiş olması (Kalaycı ve Durukan, 2019), özel amaçlı dil öğretiminin ilk uygulama örneklerine yine İngilizce öğretiminde rastlanılması bu alandaki akademik çalışmaların da İngilizce üzerinden yapılmasına sebep olmuştur. Özel amaçlı İngilizce eğitimi üzerine Widdowson (1975), Barnett (1977), Munby (1985), Hutchinson & Waters (1987) Hyland (1999), Dudley-Evans & St John (2002)’nin önemli çalışmaları alanda yerini almıştır.

Özel amaçlı Türkçe eğitimi ise son zamanlarda çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Bu sebeple bu konuda yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Yapılan kısıtlı sayıdaki çalışmaların çoğunluğu akademik Türkçe üzerinedir. Böyle olmasının ana nedeni olarak Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından verilen Türkiye Bursları kapsamında Türkiye’ye gelen lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçları varsayılmaktadır. Türkiye’ye gelen öğrenciler Türkçe Öğrenim/Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) genel amaçlı Türkçe eğitimi almakta ve yükseköğretim kademelerinde eğitime başladıkları zaman zorlanmaktadır. Gürata ve Durmuş’un belirttiğine göre, Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen öğrencilerin ihtiyaçları; genel amaçlı, sosyal veya günlük yaşam gereksinimleri için Türkçe öğrenmek isteyen diğer gruplardan farklılık arz etmektedir (2020, s. 41). Bu bağlamda 2017-2018 yılından itibaren Türkiye’ye lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak için gelen öğrenciler TÖMER’lerde genel amaçlı Türkçe eğitiminin yanı sıra 140 saatlik akademik Türkçe eğitimi almaya başlamışlardır. Böylece bu durumun öğrencilerin alanlarıyla ilgili kelime hazinelerini artıracacağı ve akademik dil becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Mesleki dil olarak sağlık kavramı ise 2020 yılının başlarında tüm dünyayı etkileyen koronavirüs hastalığıyla devlet politikalarının gündemi hâline gelmiştir. Aşı çalışmaları, salgından korunma yöntemleri, aşı, maske ve solunum cihazı temini ülkelerin önceliği olmuştur. Bu bağlamda sağlık diplomasisi her şeyin önüne geçmiştir. “Sağlık ve dış politika arasında arayüz görevi gören sağlık diplomasisi yoluyla devletler, hem halkların kalplerini ve zihinlerini kazanmakta hem de küresel sağlığa katkı sunarak uluslararası ortamın iyileştirilmesini sağlamaktadır” (Kahraman ve Cinman, 2019 s. 64). Türkiye de koronavirüs hastalığı başladığı günden itibaren çoğu ülkeye sağlık konusunda destek sağlamıştır. Türkiye’nin son yıllarda gelişen ekonomisi ve sağlık alanında yapılan iyileştirmelerle devlet hastaneleri büyük aşamalar kaydetmiş, özel sektör de sağlık alanına büyük yatırımlar yapmaya başlamıştır. Bu durum sağlık turizminin artmasına vesile olmuştur (Gür, 2014 s. 4).

Artan sağlık turizmiyle birlikte sağlık alanında eğitim almaya gelen öğrenci sayıları da günden güne yükselmektedir. 2023 yılı itibarıyla Türkiye’de sağlık alanında eğitim alan yabancı öğrenci sayısı 15853’dür. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemindeki verilere göre tıp fakültelerinde 6.253, sağlık meslek yüksek okullarında 6.713, diş hekimliği fakültelerinde 1.810, eczacılık fakültelerinde 1.077 yabancı öğrenci eğitim almaktadır. Görüldüğü üzere diğer bölümlerle kıyaslandığında öğrenci sayısı azımsanmayacak seviyededir. Ayrıca sağlık alanında lisans eğitimi alan yabancı öğrenciler üniversiteler arası imzalanan protokollerle stajlarını da Türkiye’deki eğitim ve araştırma hastanelerinde

yapmaktadır. Stajını tamamlayan yabancı öğrencilerin bazıları ülkelerine geri dönmekte bazıları Türkiye’de çalışmaya başlamaktadır.

Bahsedildiği üzere Türkiye’deki tıp, eczacılık, diş hekimliği fakülteleri, sağlık meslek yüksekokulları ve eğitim-araştırma hastaneleri yabancı öğrencilerin profesyonel meslek yaşamları için önemli bir yerdedir. Bu bağlamda yabancı sağlık mensubu adaylarının çalışacakları alanlarda gerekli olan sağlık Türkçesini destekleyecek sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik çalışmaların artması hem adayların dil öğrenme motivasyonlarına hem de alana katkı sağlayacaktır.

Motivasyon, bir gereklilikle başlayan isteği davranış hâline getirme ve bu davranışı sürdürme olarak tanımlanabilir. Araştırmacıların çoğu eğitimde motivasyonu, bir şeyi öğrenmeye istekli oluş, olarak tanımlar. Bu isteği meydana getiren birçok faktör bulunmaktadır. Motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olarak iki şekilde meydana gelebilir. Bireyin dışarıdan etkilenmesiyle oluşan isteği dışsal motivasyondur. Ebeveynlerin takdirini kazanmak, arkadaşları tarafından övülmek, öğretmenlerinden azar işitmek ya da ceza almamak, düşük not almamak dışsal motivasyonu etkileyen etmenlerdir. Bireyin kendini geliştirme isteği, bir şeyi tamamladığında ulaşacağı haz, merak içsel motivasyona verilebilecek örneklerdendir. Bu alanda yapılan çalışmalarda içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin dışsal motivasyonu yüksek olan bireylere göre daha başarılı olduğu söylenmektedir. Ancak dışsal etmenlerin iç motivasyonu da etkilediği göz ardı edilmemelidir.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ihtiyaçlarımızla motive oluruz. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyon bizi güdüler ve ona göre davranırız. Motivasyonun ortaya çıkması için bir şeye ihtiyaç duymak ilk şart olarak söylenebilir. Bir şeye ihtiyaç duyduğumuz an birey uyarılır ve bu uyarıyla bireyde davranış yerine getirme isteği oluşmaktadır. İsteğinin gerçekleştiğini gören birey hedefine ulaşır ve bunun hazzını yaşar (Barın, 2008). Bu sebeple ihtiyaç olmadan motivasyonun olmayacağını söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireylerin dil öğrenme gerekliliklerinin belirlenmesi, öğrendikleri yabancı dile karşı istek ve tutumlarının belirlenmesi hedefe yönelik motivasyon kaynaklarını oluşturmak bakımından önemlidir. Yabancı dil öğreniminde çevresel ve bilişsel etkiler önemlidir. Ancak motivasyon, kaygı, tutum gibi duyuşsal faktörler de yabancı dil öğreniminde önemli unsurlardır ve dikkate alınması gerektiği söylenmektedir.

Dörnyei (1998) de çalışmasında motivasyonun yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen temel unsurlardan bir tanesi olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğrenirken bireyi ilk uyarıcı motivasyondur ve ilerleyen süreçte motivasyon öğrenme isteğini tetikleyen içsel bir güç olarak yerini alır. Yabancı dile yatkın olan bireyler de bile bireylerin öğrenmeye karşı yeterli motivasyonu yoksa bireylerin yabancı dili öğrenme aşamasında zorluklar yaşayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında yabancı dil öğrenmek için motivasyonu yüksek olan bireyler yabancı dile yatkınlığı olmasa bile bireylerin istenilen sonuca ulaşmasının daha kolay olacağı düşünülmektedir (Dörnyei,1998). Bu ifadelerle göre motivasyonun yabancı dil öğreniminde istenilen sonuca ulaşmak için kullanılması gereken bir araç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireylerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları, yabancı dile karşı tutumları, geçmiş yaşantıları belirlenmelidir ve belirlenen bu durumlar motivasyonu olumlu yönde etkileyen unsurlar olarak kullanılmalıdır.

Bahsedildiği üzere sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik yabancı sağlık mensubu adaylarının motivasyonları önemsenmesi gereken bir durumdur. Alan yazın incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğe rastlanılmıştır (Sevim, 2019), ancak sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonu ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu çalışmada yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine

yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği” geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş bir ölçek aracının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışma grubu, ölçek geliştirme sürecinin basamakları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde sağlık bilimleri alanında farklı bölümlerde eğitimine devam eden 200 yabancı sağlık mensubu adayıyla yürütülmüştür. Katılımcı sayısı belirlenirken taslak ölçekteki madde sayıları dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde kaç kişiden veri toplanması gerektiği ölçekte bulunan madde sayısı, katılımcılara ulaşma koşulları, araştırmacının tercihleri ve yapılması planlanan geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle ilgilidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Alan yazın incelendiğinde ölçek geliştirirken genellikle ölçekteki madde sayısının en az 5 katı büyüklükte bir çalışma grubuyla çalışılması kabul görmektedir (Field, 2018; akt. Gökdemir ve Yılmaz, 2023). Araştırmada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu oluşturulan faktör yapısının doğruluğunun teyit edilmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) aynı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Taslak ölçek uygulanan 200 yabancı sağlık mensubu adayını amaçsal (monografik) seçim tekniğiyle seçilmiştir. Amaçsal örneklemede, evreni temsil ettiği evrenin bir örneği olduğu düşünüldüğü durumlarda bir alt grup örneklem olarak seçilir.

Ölçek Geliştirme Sürecinin Basamakları

Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği geliştirme sürecinde izlenen adımlar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

2.1. İlk olarak çalışma alanı tanımlanmış ve amaç belirlenmiştir. Konu alanına uygun maddelerin yazılması için alan yazın taraması yapılmış ve taslak ölçeklerde yer alan her bir madde literatüre dayandırılarak yazılmıştır.

2.2. Motivasyon ve sağlık Türkçesiyle ilgili alan yazın tarandıktan sonra sağlık Türkçesine yönelik motivasyonla ilgili 40 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur.

2.3. Hazırlanan maddeler rastgele bir şekilde ölçeğe yerleştirilmiştir.

2.4. Sağlık Türkçesine yönelik motivasyonla ilgili 40 maddelik havuz araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın yardımı ile yüzey geçerliğini sağlamak için incelenmiş ve maddelerden hiçbirisi çıkartılmamıştır. Maddelerin kolay okunması, anlaşılabilir olması, uzunluğu, ölçek uygulanacak kişilerin seviyelerine uygunluğu yüzey geçerliğinde incelenir.

2.5. Yüzey geçerliği sağlanmış sağlık Türkçesine yönelik motivasyonla ilgili 40 madde kapsam geçerliği sağlamak maksadıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman 5 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Görüşe sunulan uzmanlardan “uygun, uygun değil, önerilen maddeler” şeklinde dönütler alınmıştır.

2.6. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre sağlık Türkçesine yönelik motivasyon için 40 maddenin düzeltmeleri yapılmış ve taslak ölçeğe son hâli verilmiştir.

2.7. Araştırmada geliştirilmekte olan ölçek için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır. Ayrıca ön uygulama ve uygulama için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır.

2.8. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi sağlık bilimleri bölümlerinde araştırmaya dâhil olmayan 30 yabancı sağlık mensubu aday ile ön (pilot) uygulama yapılmıştır. Yabancı sağlık mensubu adaylarının taslak ölçekte yer alan maddelere verdikleri dönütler dikkate alınarak, herhangi bir maddenin değiştirilmesi gerekmediği kanaatine varılmıştır.

2.9. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun onayı ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinden alınan izinle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde eğitim gören yabancı sağlık mensubu aday 200 öğrenciye taslak ölçek uygulanarak ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesiyle yapılan yazışmalar sonucunda Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Tokat Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda uygulama yapabilmek için gerekli fakültelerden alınan izinler doğrultusunda ölçeklerin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında ise aşağıda verilen hususlara dikkat edilmiştir.

- Taslak ölçeklerin uygulama süresi ön(pilot) uygulamada yaklaşık olarak 40 dakika, uygulama da ise yine aynı şekilde ortalama 40 dakika sürmüştür.
- Uygulama öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı açıklanarak çalışmaya gönüllü olanlarla uygulama yapılacağı araştırmacı tarafından paylaşılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışmanın sınav ya da not verilen bir çalışma olmadığı, ölçekler taslak formları üzerine isim yazılmayacağı uygulama öncesinde katılımcılara ifade edilmiştir.
- Katılımcılara taslak ölçekler dağıtıldıktan sonra ölçeklere ilişkin yönergenin okunması istenmiştir.
- Uygulama aşamasında katılımcılardan gelebilecek sorulara cevap verebilmek için sınıfta bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizleri yapılmadan önce toplanan bütün ölçek formları incelenmiştir. Uygulama aşamasında kâğıtlar toplanırken araştırmacı tarafından kontrol edilerek alındığı için eksik doldurulan ya da birden fazla işaretlenen kâğıt olmadığından kayıp veri yoktur. 200 yabancı sağlık mensubu adayından gelen cevaplara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Veriler IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V24 ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde faktör çıkarımı için temel bileşenler analizi metodu ve döndürme işlemi için de Varimax Yöntemi kullanılmıştır. Normal dağılıma uygunluk çoklu normallik varsayımı ile incelenmiştir. Ölçeğe ait yapı geçerliliğinin incelenmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Normallik sağlanmadığı durumda hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) yöntemi ve normallik sağlandığı durumda ML (Maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılığın incelenmesinde Cronbach's alfa katsayısı kullanılmıştır. Alt ve üst grup karşılaştırmalarında normal dağılıma uymayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Önem düzeyi $p < 0,050$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları yüzey geçerliliği, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve iç tutarlılık güvenilirliği başlıkları altında düzenlenerek sunulmuştur.

Yüzey Geçerliliği

Yüzey geçerliliği, bir ölçeğin bireyler tarafından algılanan izlenimler ve değerlendirmeler açısından ne kadar doğru ve uygun olduğunu inceleyen bir geçerlilik türüdür. Bu tür değerlendirme, ölçeğin dış görünüşüne dayanarak gerçekleştirilir ve ölçeğin tasarımı, dil kullanımı ve genel yapısı gibi unsurları içerir. Bu bağlamda, ölçeğin hedeflediği kavramı ne kadar doğru bir şekilde yansıttığı, bireylerin ölçeği kullanırken edindikleri izlenimler ve ölçeğin amacına uygun algılanma süreçleri değerlendirilir. Görünüş geçerliliği, ölçeğin kullanılabilirliği ve etkinliği hakkında önemli bilgiler sunar (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Araştırmacı ölçeklerin yüzey geçerliliğini sağlamak için ölçekleri öncelikle kendisi incelemiştir. Ayrıca alan uzmanı ve pilot uygulamaya katılan yabancı sağlık mensubu adaylarının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında uygun görülmeyen maddeleri ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, bir ölçüm aracındaki maddelerin, hedeflenen değişkenin tüm yönlerini doğru ve kapsamlı bir şekilde temsil etme yeteneğini değerlendiren bir tekniktir. Bu süreçte, uzmanlar ölçekteki maddelerin içeriğini, nicelik ve nitelik açısından detaylı bir şekilde incelerler. Uzmanlar, ölçek maddelerinin gerçekten ölçülen değişkenle uygun bir şekilde ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini değerlendirirler. Kapsam geçerliliği, ölçüm aracının, hedeflenen kavramı eksiksiz ve doğru bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığını belirlemede önemli bir araçtır (Seçer, 2018). Kapsam geçerliliğini sağlamak için oluşturulan maddelerin ölçülen değişkenlerin bütün temel yönlerini ele alması gerekmektedir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman 3 ve ölçme alanında uzman 2 bilim insanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, bir ölçeğin ölçülmek istenen teorik yapıyı ne kadar doğru bir şekilde yansıttığını belirleyen bir kavramdır. Bu değerlendirme süreci, ölçeğin altındaki faktörlerin nasıl oluştuğu, bu faktörlerde yer alan maddelerin içeriği, ölçeğin amacına ne kadar uygun olduğu ve elde edilen puanların anlamını içerir. Yapı geçerliliği incelenirken, faktör analizi, hipotez testi, bilinen grupların karşılaştırılması gibi çeşitli analiz yöntemleri kullanılarak nihai ölçeğin oluşturulması üzerinde odaklanılır. Ayrıca, elde edilen ölçeğin iç tutarlılık düzeyleri ve ölçüt bağlantılı geçerliliği de detaylı bir şekilde incelenmelidir. Bu analizler, ölçeğin teorik temellerine dayalı olarak ne kadar geçerli olduğunu değerlendirmek için önemli bir rol oynar (Seçer, 2018).

Tablo 1. Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Çıkarım (Extraction)
Soru 35	0,783			0,734
Soru 19	0,745			0,629
Soru 34	0,742			0,762
Soru 33	0,734			0,726
Soru 18	0,652			0,649
Soru 8	0,613			0,598
Soru 31		0,743		0,683
Soru 32		0,703		0,626

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Çıkarım (Extraction)
Soru 39		0,697		0,590
Soru 23		0,675		0,597
Soru 15		0,673		0,498
Soru 2			0,868	0,788
Soru 1			0,811	0,763
Soru 4			0,774	0,739
Özdeğer	3,619	3,215	2,548	
VAO	25,851	22,965	18,198	
KVAO	25,851	48,816	67,014	
CA	0,893	0,828	0,850	
Genel CA		0,918		

VAO: Varyans açıklama oranı, KVAO: Kümülatif Varyans açıklama oranı, K-M-O=0,840; Barlett's testi=1639,595, p<0,001

Açımlayıcı faktör analizinde faktör çıkarımı için temel bileşenler analizi metodu ve döndürme işlemi için de varimax yöntemi kullanılmıştır.

Soru 16, soru 24, soru 5, soru 14, soru 7, soru 9, soru 28, soru 20, soru 10, soru 21, soru 13, soru 22, soru 17, soru 11, soru 30, soru 26, soru 40, soru 6, soru 27, soru 12, soru 29, soru 25, soru 38, soru 3, soru 36 ve soru 37 modelden çıkarıldıktan sonra elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur. Bu sorular çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,891 ve Bartlett testi ki kare değeri de 1639,595 (p<0,001) olarak elde edilmiştir. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymaktadır. 14 sorudan oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 üzerinde olduğu ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5'in üzerinde olduğu elde edilmiştir. Analiz sonucunda 3 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Bu boyutlar "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Bütünleştirilmiş Düzenleme", "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Özdeşleşmiş Düzenleme" ve "Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik İçsel Motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Faktör 1 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Bütünleştirilmiş Düzenleme) varyansın %25,851'ini, Faktör 2 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Özdeşleşmiş Düzenleme) toplam varyansın %22,965'ini ve Faktör 3 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik İçsel Motivasyon) toplam varyansın %18,198'ini açıklamaktadır. Toplamda 3 boyut ile toplam varyansın %67,014'lük kısmı açıklanmaktadır.

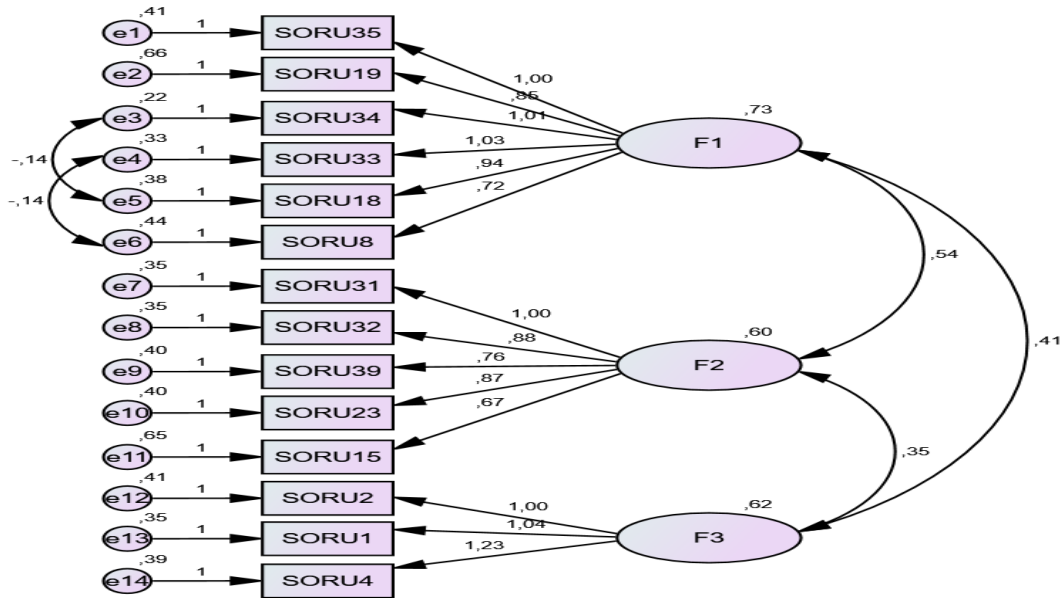
Tablo 2. Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğine ait DFA sonuçları

Maddeler	Faktörler	β_1 (%95 CI)	β_2 (%95 CI)	S. Hata	P
m35	<--- F1	0,801 (0,723 - 0,862)	1 (1 - 1)
m19	<--- F1	0,667 (0,574 - 0,755)	0,852 (0,67 - 1,075)	0,102	<0,001
m34	<--- F1	0,878 (0,818 - 0,924)	1,01 (0,889 - 1,151)	0,066	<0,001
m33	<--- F1	0,837 (0,754 - 0,898)	1,033 (0,88 - 1,187)	0,078	<0,001
m18	<--- F1	0,794 (0,704 - 0,863)	0,939 (0,782 - 1,112)	0,084	<0,001
m8	<--- F1	0,68 (0,577 - 0,772)	0,723 (0,575 - 0,908)	0,084	<0,001
m31	<--- F2	0,796 (0,696 - 0,879)	1 (1 - 1)
m32	<--- F2	0,754 (0,662 - 0,834)	0,876 (0,755 - 1,015)	0,066	<0,001
m39	<--- F2	0,682 (0,533 - 0,793)	0,761 (0,592 - 0,918)	0,084	<0,001
m23	<--- F2	0,732 (0,612 - 0,819)	0,874 (0,72 - 1,007)	0,074	<0,001
m15	<--- F2	0,545 (0,354 - 0,695)	0,673 (0,405 - 0,933)	0,134	<0,001
m2	<--- F3	0,776 (0,633 - 0,886)	1 (1 - 1)
m1	<--- F3	0,81 (0,706 - 0,89)	1,044 (0,855 - 1,334)	0,122	<0,001
m4	<--- F3	0,841 (0,759 - 0,913)	1,231 (0,983 - 1,646)	0,172	<0,001

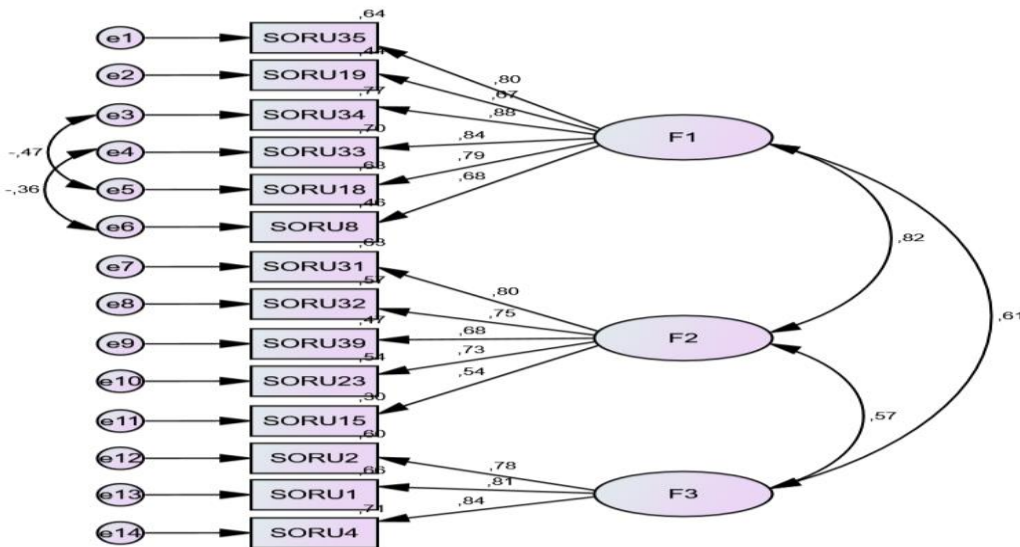
β_1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı; β_2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı; *Bootstrap (%95 güven aralığı)

Doğrulayıcı faktör analizinde çalışmaya başlamadan önce verilerle ilgili tüm sorunlar (uç değerler, basık ve çarpık değerler, eksik veri vb.) giderilmelidir. Maksimum olabilirlik kullanılabilmesi için verilerin normal dağılıma uygun olması gerekmektedir. Yapılan Multivariate normallik testinde kritik değer 37,748 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 10'un altında olması mükemmel bir sonuç iken 20'ye kadar genellikle sorun teşkil etmediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir.

Ölçeğe ait model uyum indeksleri CMIN/DF (179,597/72)=2,494, GFI=0,886, IFI=0,933, TLI=0,915, CFI=0,933, RMSEA=0,087, SRMR=0,05 olarak elde edilmiştir. Model uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir sınırlar içerisinde elde edilmiştir. Ayrıca maddelere ait standartlaştırılmış yol katsayıları 0,545-0,878 aralığında elde edilmiş olup tamamı istatistiksel olarak anlamlı elde edilmiştir ($p<0,001$).



Şekil 1. Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğine ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 2. Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları

İç Tutarlık Güvenirliği

İç tutarlık güvenirliği, bir ölçeğin tüm maddelerinin aynı yapıyı veya değişkeni tutarlı ve homojen bir şekilde ölçüp ölçmediğini inceleyen bir süreçtir. Bu analizler, ölçeğin hem yapı geçerliği hem de güvenirliği konusunda çeşitli kanıtlar sunmaktadır (Yurdabakan ve Çüm, 2017). Likert türü ölçeklerin iç tutarlılığı en sık Cronbach's Alfa Katsayısı (α) ile belirlenmektedir. Cronbach's Alfa katsayısının (α) ölçeğin geneli ve her bir yarısı için $\geq 0,70$ olması önerilmektedir. Yeni bir ölçek geliştiriliyorsa bu değer $\alpha \geq 0,60$ olması yeterli kabul edilmektedir.

Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin güvenirliği incelendiğinde ölçeğin genel Cronbach's Alfası 0,918 olarak elde edilmiş ve ölçeğin alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilir bir ölçek olarak elde edilmiştir. Faktör 1 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon-Bütünleştirilmiş Düzenleme) boyutunun Cronbach's Alfası 0,893, Faktör 2 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon-Özdeşleşmiş Düzenleme)' nin Cronbach's Alfası 0,828, Faktör 3 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik İçsel Motivasyon) 'ün Cronbach's Alfası 0,850 olarak elde edilmiştir.

Madde Analizine Dayalı Güvenirlik Teknikleri- Alt Grup Üst Grup Karşılaştırılması – Mann Whitney U testi

Madde analizleri, tepki yanlılığı, minimum ve maksimum etki, maddelerin ayırt ediciliği seviyeleri ve iç tutarlılık katkıları gibi özellikleri araştırmak için gerçekleştirilir. Ayrıca, ölçek puanlarının toplanabilirliği gibi unsurları da içerir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).

Tablo 3. Alt ve üst gruplara göre Sağlık Türkçesine yönelik motivasyon puanlarının karşılaştırılması

	Ortalama \pm S.Sapma	Ortanca (Min-Mak)	Test İstatistiği	p*
Motivasyon alt boyut 1				
Alt grup	2,84 \pm 0,68	3,17 (1,17 - 3,67)	0	<0,001
Üst grup	4,78 \pm 0,19	4,83 (4,5 - 5)		
Motivasyon alt boyut 2				
Alt grup	3,04 \pm 0,68	3,2 (1,2 - 3,6)	0	<0,001
Üst grup	4,66 \pm 0,22	4,6 (4,2 - 5)		
Motivasyon alt boyut 3				
Alt grup	2,72 \pm 0,9	3 (1 - 3,67)	0	<0,001
Üst grup	4,81 \pm 0,21	4,67 (4,33 - 5)		
Motivasyon genel				
Alt grup	3,03 \pm 0,63	3,29 (1,21 - 3,64)	0	<0,001
Üst grup	4,59 \pm 0,27	4,57 (4,21 - 5)		

*Mann Whitney U testi

Alt ve üst gruplara göre sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon alt boyut 1 puan ortancaları farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). Alt grup ortancası 3,17 iken üst grup ortancası 4,83 olarak elde edilmiştir. Alt ve üst gruplara göre sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon alt boyut 2 puan ortancaları farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). Alt grup ortancası 3,2 iken üst grup ortancası 4,6 olarak elde edilmiştir. Alt ve üst gruplara göre sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyon alt boyut 3 puan ortancaları farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). Alt grup ortancası 3 iken üst grup ortancası 4,67 olarak elde edilmiştir. Alt ve üst gruplara göre Motivasyon genel puan ortancaları farklılık göstermektedir ($p < 0,001$). Alt grup ortancası 3,29 iken üst grup ortancası 4,57 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin toplanabilir özellikte olup olmadığı incelendiğinde ise Tukey's toplanabilirlik testine göre ölçeğin toplanabilir özellikte olduğu bulunmuştur ($F=1,522$; $p= 0,218$).

Sonuç

Yapılan bu araştırmanın amacı yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonlarını ölçen güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. İlk olarak madde havuzu oluşturmak için sağlık Türkçesi ve motivasyonla ilgili alan yazın taranmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği sağlamak için oluşturulan madde havuzu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak forma son şekli verilmiştir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde çeşitli sağlık bilimleri bölümlerinde eğitim alan 200 yabancı sağlık mensubu adayına taslak ölçek uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için verilen yanıtlar incelenmiş, kayıp veri olmadığından 200 yabancı sağlık mensubu adayının yanıtları analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için öncelikle AFA, bulunan yapının doğrulanması için de DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür.

Ölçeğin son hâli 14 maddeden oluşmaktadır. Faktör 1 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon- Bütünleştirilmiş Düzenleme) varyansın %25,851'ini, Faktör 2 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Dışsal Motivasyon-Özdeşleşmiş Düzenleme) toplam varyansın %22,965'ini ve Faktör 3 (Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik İçsel Motivasyon) toplam varyansın %18,198'ini açıklamaktadır. Toplamda 3 boyut ile toplam varyansın %67,014'lük kısmı açıklanmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyans oranı yeterlidir (Başol, 2020). Bu bağlamda ölçeğin açıklayıcılığı kabul edilebilir seviyededir.

AFA ve DFA analizleriyle yapılan testler, ölçümün doğruluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksi değerleri, DFA sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve modelin verileriyle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, yapı geçerliliği için yapılan analizlerden elde edilen bulgular, ölçeğin üç faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır. Güvenirlik değerlendirmesi için Cronbach's Alfa katsayıları hesaplanmış ve %27 altındaki ve %27 üstündeki gruplar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonu ölçmek için hazırlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik sonuçları, yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirleme amacıyla uygun olduğunu göstermektedir.

Motivasyon öğrenme ile doğrudan ilgili bir kavramdır (Acat ve Demiral, 2002). Öğrenme motivasyonu yüksek bireyler motivasyonu düşük bireylere göre daha avantajlıdır. Okada' ya (1996) göre motivasyon sayesinde, yabancı dil öğreniminde, bireyin dil öğrenimindeki aktifliği ve kişisel ilgisinin genişliği ölçülebilir. Saville (2006) çalışmasında ikinci dil başarısı ve motivasyon arasında yüksek bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Şahin (2009), yabancı dil öğrenirken birey içsel bir motivasyon oluşturursa yabancı dil öğrenmede daha başarılı olacağını çalışmasında belirtmiştir. Bu bağlamda sağlık Türkçesine öğrenimine yönelik motivasyonun yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğreniminde ve yabancı sağlık mensubu adaylarına sağlık Türkçesi öğretiminde belirli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesine yönelik motivasyon düzeyleri ile başarıları, iş yaşamları, akademik hayatlarına karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların yapılabilmesine imkân sağlayacaktır. Bu çalışmayla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğreticileri yabancı sağlık mensubu adaylarının sağlık Türkçesine yönelik motivasyonlarıyla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olacakları ve geliştirilen ölçeğin alandaki boşluğu dolduracağı ve akademik yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-329.
- Barnett, J. A. (1977). “Key-note address: Esp in Elt”. *English for specific purposes an international seminar*, Bogota, Colombia, 10-14.
- Başol, G. (2020). *Araştırmacılar için istatistik*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dudley-Evans, T. ve St John, M.J. (2002). *Developments in ESP: A multi-Disciplinary approach*. UK: Cambridge University.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5th ed. London: SAGE Publications.
- Gökdemir, F. ve Yılmaz, T. (2023). Processes of using, modifying, adapting and developing likert type scales. *J Nursology*, 26(2), 148-160.
- Gür, N. (2014). Yeni Türkiye’nin yumuşak güç unsuru: Turizm. *Seta Perspektif*, (58), 1-5. http://file.setav.org/Files/Pdf/20140804151240_turkiyenin-yumusak-guc-unsuru-turizm.pdf
- Gürata, E. K. ve Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama- içinde*, (s. 41-68). Ankara: Pegem.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes a learning centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2000). Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach; Tony Dudley-Evans and Maggie-Jo St John. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 301. *English for Specific Purposes*, 19(3), 297–300. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00026-5)
- Kahraman, N. ve Cinman, M. (2019). Kamu diplomasisinin uygulama alanı olarak sağlık diplomasisi. *Muhakeme Dergisi*, 2(1), 60-71.
- Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Karagöz, Y. ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mirici, İ. H. (2000). Genel ve özel amaçlı yabancı dil programları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 51-59.
- Munby, J. (1985). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Great Britain: Cambridge University.
- Saville, T. M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 567-586.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.

-
- Şen, Ü. ve Ünlü Alkaya, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılmış özel amaçlı dil öğretim çalışmalarının analizi. *International Journal of Language Academy*, 9(2),345-366.
- Widdowson, H. G. (1975). "EST in theory and practice". *English for academic study with special reference to science and technology problems and perspectives*. London: The British Council English-Teaching Information Centre, 1-13.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (Açıklayıcı faktör analizine dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2024, Ocak). 2022-2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Birimlerine Göre Sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Ek 1.Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

NO	Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
1	Derslerde Türkçe iletişim kurabildiğim için öğretim elemanları tarafından takdir edilmek hoşuma gider.					
2	Stajlarda kimseden yardım almadan hastalarla iletişim kurabildiğimde kendimi önemli hissedirim.					
3	Stajlarda Türkçe iletişim kurabildiğim için kıdemli sağlık mensupları tarafından takdir edilmek hoşuma gider.					
4	Stajlarda Türkçe iletişim kurabildiğim için hastalar tarafından takdir edilmek hoşuma gider.					
5	Türkçesini bilmek beni bulduğum ortama ait hissettirir.					
6	Sağlıkla ilgili yazılmış Türkçe akademik metin, yazı ve çalışmalar ilgimi çeker.					
7	Sağlık Türkçesi öğrendiğimde toplumdaki statümün farklı olacağını düşünüyorum.					
8	Yüksek yaşam koşulları sağlamak için sağlık Türkçesi bir araçtır.					
9	Toplumdaki statümün artması için sağlık Türkçesi bir araçtır.					
10	Mesleki gelişimimi sağlamak için sağlık Türkçesi öğrenmek isterim.					
11	Sağlık Türkçesini iyi bildiğim için mesleğimde başarılıyım.					
12	Fakülteadaki derslerde öğretim elemanlarını zorlanmadan anladığımda mutlu olurum.					
13	Sağlık Türkçesine hâkim olmak, beni mutlu eder.					

14	Türkçe anlatılan sağlık alan derslerimi anladığımda dersten zevk alırım.					
----	--	--	--	--	--	--



The Impossible in Atilla İlhan's Poem Pia

Ömriye BAYRAK ¹

Abstract

Jacques Lacan, one of Sigmund Freud's students, expressed philosophy, psychology and linguistics dialectically with the concepts he put forward in the field of psychoanalysis. Lacan systematized the theories of his teacher Freud by re-reading them. In doing so, he produced a series of new concepts such as the Real, the imaginary, the symbolic, the mirror phase, jouissance, the Other. Lacan constantly changed and developed these concepts. Thus, Lacan's metaphorical language became conceptually rich and scientifically difficult to understand. The key concept in Lacan is desire. What brings desire into being is the lack that arises from the separation from the first Other. The subject thinks that this loss will be completed when he finds the object. However, the object that causes desire has no existence. Therefore, the lost object is unattainable. The lost object is structurally impossible by nature. Objects of desire are produced to replace the impossible object. Of these, the objet petit a is the privileged object. Because it is the sacrifice of this object/impossibility that creates the objet petit a. The subject is established through the missing object. The lack of the object is the reason why the subject establishes a relationship with the world. It is the hope of regaining the lost object that pushes the subject into this relationship. Atilla İlhan, one of the most important poets of the Republican Era, expresses the search for the lost object in his poem Pia, which he published in 1954 in his book *Boulevard of the Mist*, in which he shifts from social themes to individual themes. In this study, Atilla İlhan's poem Pia will be analyzed with the concepts put forward by Jacques Lacan.

Keywords

Atilla İlhan

Pia

Lacan

Impossible

Atilla İlhan'ın Pia Şiirinde İmkânsız

Özet

Sigmund Freud'un öğrencilerinden olan Jacques Lacan, psikanaliz alanında ortaya koyduğu kavramlarla felsefe, psikoloji ve dilbilimi diyalektik olarak ifade etmiştir. Lacan, hocası Freud'un teorilerini yeniden okuyarak sistematikleştirmiştir. Bunu yaparken de Gerçek, imgesel, simgesel, ayna evresi, *jouissance*, Öteki gibi bir dizi yeni kavram üretmiştir. Lacan bu kavramları sürekli değiştirip geliştirmiştir. Böylece Lacan'ın metaforik dili kavramsal açıdan zenginleşirken bilimsel açıdan anlaşılması güç bir hale gelmiştir. Lacan'da anahtar kavram arzudur. Arzuyu ortaya çıkaran ise ilk Öteki'den ayrılışın ortaya çıkardığı eksikliklerdir. Özne bu kayıp nesneyi bulunca tamamlanacağını düşünür. Oysa arzulamaya neden olan nesnenin hiçbir mevcudiyeti yoktur. Bu nedenle kayıp nesne ulaşılmazdır. Kayıp nesne doğası gereği yapısal olarak imkânsızdır. İmkânsız nesnenin yerini doldurmak için arzu nesnelere üretilir. Bunlardan objet petit a ayrıcalıklı nesnedir. Çünkü objet petit a'yı ortaya çıkaran şey bu nesnenin/ imkânsızın feda edilmesidir. Kayıp nesne sayesinde özne kurulur. Nesnenin eksikliği öznenin dünyayla ilişki kurmasının sebebidir. Özneye bu ilişkiye iten kayıp nesneye kavuşma ümididir. Cumhuriyet Dönemi'nin önemli şairlerinden olan Atilla İlhan, toplumsal temalardan bireysel izleklere geçtiği, 1954'te *Sisler Bulvarı* kitabında yayımladığı Pia isimli şiirinde kayıp nesnenin arayışını dile getirmektedir. Bu çalışmada Atilla İlhan'ın Pia isimli şiiri Jacques Lacan'ın ortaya koyduğu kavramlarla incelenecektir.

Anahtar Kelimeler

Atilla İlhan

Pia

Lacan

İmkânsız

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

15.01.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

04.03.2024

Published / Yayın Tarihi

30.03.2024

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1420006

Reference Kaynakça

Bayrak, Ö. (2024). Atilla İlhan'ın Pia şiirinde imkânsız. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 39-48.

¹ Dr., MEB, omriyebayrak@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-3062-3143



Giriş

Lacan, hocası Freud'un kurduğu psikanalize felsefi bir bakış açısı getirerek kuramı daha sistematik hale getirmiştir. Lacan'da anahtar kavram arzudur. Eksiklik üzerinden kurulan Lacancı arzu tatminsizdir, asla doyurulamaz. Bu nedenle özne, arzusunu tatmin etmek için sürekli arayış içindedir. Öznenin arzusu bir nesneden diğerine kayar. Bu hareket arzusunun devinimini sağlar. Öznede tatmin yaratan ise objet petit a'dır. Ancak tam buldum, zannedilirken bulunanın "o" olmadığı anlaşılır. Çünkü objet petit a, imkânsız nesnedir, kayıptır. Arzuyu ortaya çıkararak da bu kaybın eksikliğidir. Özne onu bulunca tamamlanacağını umar. Lacan bunu imgesel, simgesel ve Gerçek olarak adlandırdığı üçlü yapıyla açıklar. İmgesel dönem bebeğin kendisiyle dış dünya arasındaki ayrımı imgeler aracılığıyla ayırt etmeye çalıştığı dönemdir. Simgesel söylem ilk sözcüklerle beraber yani dile girişle başlar. Simgesel dönem gösterenlerle her şeyin ifade edilmeye çalışıldığı ama bazı şeylerin dile dökülemeden kaldığı evredir. İşte simgesele direnen bu evre Gerçek'tir. Gerçek dile dökülemeyen, bütün olarak var olunan dönemdir. "Özne, simgesel sistemin bir türlü sınırları içine alamadığı Gerçek'in bir türlü açıklanamayan, anlamlandırılmayan 'fazla'sı ile başa çıkabilmek için, daha bir 'ben' olarak ilk oluştuğu yıllardan başlayarak bir fantazi nesnesi yaratır. Bu nesne, arzu nesnesi aslında 'yok'tur, öznenin ne olduğunu bilmediği, sadece göz ucuyla görebildiği ilksel eksik'inin fantazmatik eşdeğeridir" (Žižek, 2005: 276). Doğumla birlikte bozulan ilksel bütünlük, insanın her zaman bir boşluk duygusu hissetmesine sebep olacaktır. Bu kopuş aslında bir tür kastrasyondur. "Objet petit a kastrasyonun yarığını doldurur ve eşzamanlı olarak bu yarığa tanıklık eder" (Žižek, 2014: 133). O halde eksikliğin ilk hissedildiği an, İlksel Öteki/anne ile çocuğun bağının kopmasıdır:

"Çocuğun arzusu ile annenin arzusu arasında bir boşluk açılır.(...) Öteki'nin arzusu daima özneyi aşsa ya da ondan kaçsa da, her şeye rağmen öznenin yeniden ele geçirebileceği ve böylelikle kendisini ayakta tutup doğrulayabileceği bir şeyler kalır. Kalan bu şey objet a'dır. Bu nedenle objet a, kaybettiğimiz bir nesnedir, çünkü ancak bundan sonra onu bulabilme ve arzumuzu tatmin etme olanağı doğar. Objet a, özneler olarak bizim, hayatlarımızda bir şeylerin eksik ya da kayıp olduğuna ilişkin sürekli duyulumuzdur.(...) Objet a hem boşluk ve gedik hem de simgesel gerçekliğimizdeki o boşluğu geçici olarak doldurmak için gelen her türlü nesnedir." (Homer, 2016: 122-123).

Objet petit a hem boşluğun oluşum sebebi hem o boşluğu dolduracak nesne hem de arzusunun ortaya çıkmasını sağlayan öznenin kurulumu için gerekli olan hiçliktir:

"Özneliği başlatan kayıp nesne herhangi bir töze sahip olmamasına karşın, özne açısından sahip olduğu statü nesnenin hiçliğini gizler. Kayıp nesne özneye keyif alma kabiliyetinin anahtarını elinde tutan tek nesne gibi görünür. Öznenin kayıp nesneye yaptığı bu yatırıma tamamlanmaya dair bir fikir eşlik eder: nesnenin kaybı geriye dönük bir tamamlanmışlık durumuna-hiçbir zaman olmamış bir tamlık durumuna- neden olur ve bu imgesel duruma dönüş vaadini taşıyan da bizzat nesnedir. Kısacası, nesne öznenin boşluğunu doldurmayı, arzusuna cevap vermeyi vaat eder. Öznenin yaptığı bu yatırımın sonucu olarak, baştaki kayıp nesne öznenin daha sonraki tüm arzulamalarının motoru haline gelir." (McGowan, 2018: 61).

İlksel Öteki'nin/ nesnenin kaybının geriye dönük bir tamamlanmışlık/ hiçbir zaman olmamış bir tamlık durumuna neden olması onu imkânsız kılar. Oysa bu, sadece bir vaat, özneyi geçici mutluluklara sevk eden bir yanılısamadır. Objet petit a "öznenin kendisini arzulayan bir özne olarak kurabilmesi için ondan ayrı düştüğü kayıp nesnedir. O, arzulama sürecini başlatan nesne kayıbdır ve özne bu kayıp temelinde arzular. Özne, bu nesneye sahip olamadığından dolayı tamamlanmamış ve eksiktir, oysa bu nesne ancak kayıp olmasıyla var olur. Böylece objet petit a arzulanan bir nesne olarak değil, bu arzusunun nesne-nedeni, öznenin arzusu için bir tetikleyici vazifesi görür. Özne kimi arzu nesnelere elde edemediği halde, objet petit a herhangi statüsünden yoksundur ve dolayısıyla elde edilemezliğini korur" (McGowan, 2012: 27-28). Objet petit a, pozitif bir mevcudiyetten yoksundur,

hiçliktir, kayıp olan imkânsız nesnenin boşluğudur. İşte “öznenin simgesel alanda yaptığı her şey içindeki boşluğu, eksikliği doldurmak içindir. Ama Gerçek simgesele direndiği için bu boşluk hiçbir zaman dolmayacak ve insanın arayışı hiç bitmeyecektir. İşte bu arayışın ortaya çıkardığı arzu” (Bayrak, 2023: 226) Attila İlhan’ın şiirinde Pia adını alır.

Mavi Akımı’nın şairlerden olan Attila İlhan, Cumhuriyet Döneminde şiir, roman, öykü, eleştiri, gezi yazısı, senaryo, anı ve söyleşi gibi pek çok türde eserler vermiştir. Serhat Hamişoğlu, Attila İlhan ile her ne kadar Mavi dergisi akıllara gelse de derginin ortaya çıkmasında şairin hiçbir etkisinin bulunmadığını ifade eder (2021: 199). Derginin 19. sayısında Attila İlhan’ın *Sokaktaki Adam* şiirine yazılan eleştiri neticesinde, İlhan’ın buna eleştiriye cevap yazmasıyla şair dergiye dâhil olmuştur. Böylece dergide yazmaya başlamasıyla Attila İlhan ve *Mavi* dergisi isimleri birlikte anılmaya başlar.

Divan şiiri, halk şiiri ve modern şiirin gücünden yararlanan Attila İlhan şiire yeni bir coşkunluk, duyuş ve düşünüş tarzı getirir. “Onun eserlerinde toplumsal gerçekçilik ile aşırı romantizm ve modern sanata dair birçok unsurlar birbirine karışır. Denilebilir ki, o orijinalitesini ve bazı gençler üzerindeki tesirini bu karışıma borçludur” (Kaplan, 2008: 220). Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olan şiir, Attila İlhan’ın kaleminde kimi zaman bireysel kimi zaman toplumsal bir nitelik kazanır. Attila İlhan, toplumsal şiirlerinde savaş, özgürlük, ülke gerçekleri gibi izlekleri ele alırken bireysel izlek olarak intihar, ölüm, korku, bunalım, sıkıntı, ayrılık ve aşkı ele almıştır. Onun aşkı anlattığı çok sayıda şiiri vardır. Bunlardan biri de Pia’dır.

Lacancı Kavramlar Üzerinden Pia Şiirinin Yorumlanması

Lacan’ın anlaşılması zor olan temel kavramlarından biri de objet petit a’dır. Objet petit a/ a nesnesi bilinmeyen kayıp nesnedir. Bu nedenle sürekli aranır. Elde edilmesi, bulunması mümkün olmayan arzu nesnesidir, arzunun kaynağı ve nedenidir. “Nesnenin kaybını tersine döndürme, kayıp bir nesne yokmuş gibi yapma, anneyle çocuk arasındaki yarığı telafi etme” (Fink, 2019: 164) çabasıdır.

Kayıp olarak deneyimlenen bütünlüğün bir zamanlar mevcut olduğu düşüncesi arayışa sebep olmaktadır. Oysa objet petit a hiç olmamıştır. Objet petit a arzusunun “ortaya çıkışını ve daha sonra da kendini sürdürmesini sağlayan şeydir. Arzu kendisini tatmin edecek nesneyi arayıp durur, ama daima elinden kaçar, daha doğrusu, kendisini (ve daimi tatminsizliği) sürdürmek adına, arzu nesneden kaçar. Yani arzu tatmine ulaşmanın değil arzu olarak kendini sürdürmenin, arzulamaya devam etmenin peşindedir. Arzunun durmadan tatmin edici bir nesne arayıp da bir türlü elde edemeyişi bu yüzdendir” (McGowan, 2018: 107). Özne bu yokluğu fark ettiğinde ise arzu ortaya çıkar ve arayış başlar. Attila İlhan’da bu arayış Pia olarak anılır.

Attila İlhan’ın diğer şiirlerinde olduğu gibi bu şiirinde de göze ilk çarpan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeyiştir. Bütün mısralar küçük harfle başlamış, özel isim olmasına rağmen “pia” da büyük harfle yazılmamış, noktalama işareti olarak ise yalnızca kesme işareti kullanılmıştır. Yani İlhan kendine has yazım kuralları kullanır. Bu dünya edebiyatında I. Dünya Savaşı’na tepki olarak okunabileceği gibi Attila İlhan’ın da benzer kaygılarla toplumsal gerçekçiliğin temsilcisi olmasına bağlanabilir. Bununla beraber noktalama işareti olarak İlhan’ın sadece kesme işareti kullanması şairin askıda kalma duygusunu vermek istemesi olarak yorumlanabilir. Aradığı aşk askıdadır, askıya alınmıştır, ulaşılamadığı için imkânsızdır:

“ben bir şehre geldiğim vakit

o başka bir şehre gitmese” (İlhan, 2017: 57)

Hülya Ecevit de belirttiği gibi “sevgili hakkında pek çok şey belirsiz olup şair durmadan onu aramaktadır. Şiir öznesinin başlangıçtaki mutluluğu onun izini bulmakla sınırlıdır” (2019: 157). Pia umuttur, umutla beklenen, şehir şehir aranan, aransa da bulunamayan, karşılaşılamayan, ulaşılamayan kadındır. Elde edilemeyen hayaldeki sevgilidir. Bu yokluğun verdiği acının ifadesini, şair dile yansıtır. Yani uzlaşım dilin düzenini bozar. Çünkü aşk sistemi parçalar, dağıtır, adeta bir çeşit delilik halidir. Şiir baştan sona kadar kelime tekrarları ve istek kipiyle örülüdür. Bu Pia’yı bulma arzusunun ne kadar yoğun olduğunu gösterir:

“Ne olur kim olduğunu bilsem pia’nın/ ne olur sabaha karşı rıhtımda (2 kez)

ellerini bir tutsam ölsem/ ellerini tutabilsem pia’nın

ben bir şehre geldiğim vakit (2 kez)

o başka bir şehre gitmese” (2 kez) (İlhan, 2017: 57)

Özellikle birinci kişi çekimleri şiirde hayli fazladır: “ellerini bir tutsam ölsem; otelleri bomboş bulmasam; buğulanıp buğulanıp durmasam; bana haber salsalar bilsem; bir hançer gibi çıkıp giderdim; bana bunu yapmasalar yorgunum; üstelik parasızım pasaportsuzum; ölsem eksiksiz ölürdüm.” Mehmet Kaplan, Atilla İlhan’ın şiirlerinde kendi ben’inin çok mühim bir yer tuttuğunu, kendisini her an aynada seyreden ve kendi kendisini göstermekten hoşlanan bir narsisist gibi davrandığını belirtir (2008: 221). Lacan kendini aynada seyretmenin kendi varlığının ayırımına varmak olduğunu, böylece özne-benin oluştuğunu ifade eder. Lacan’ın “dünyada yer alan her şey bir ayna gibi davranır” (1991: 49) tespitinden yola çıkarak İlhan’ın şiiri kendini seyretmek, özne-benini oluşturmak için kullandığını söylemek mümkündür. Elizabeth Grozs “erkek kadını severken ve onu kendisini sevdiği gibi sevebileceği bir ideal olarak üretirken aslında kendi narsist konumunu olumlamaya çalışır, erkeğin kadının konumundaki bu belirleyiciliği, fallik anneyle, yani fallusa hem sahip hem de ondan yoksun olan anneyle ilişkisindeki Oidipus öncesi konumunun bir tekrarıdır” demektedir (2019: 210). Şiirdeki âşık olunan kadın belki de şairin kendini olumlamaya çalıştığı fallik anne idealidir. Özge Soysal bunu şöyle ifade eder:

“İmgeselde bir delik, bir leke olarak açılan gerçek, aynadaki imgeyi de itkisel yani arzulayan olarak kurar. Ayna evresinin meşhur ‘sen busun’u çocuğu tanımlayan Ötekinin arzusunun izlerini taşır. Ötekinin imgesi delinmiş, tamamlanmamış olduğu için Öteki arzulayandır. Bu sayede, çocuğun arzusu, arzusunun arzusu olarak kurulmakta, arzu Ötekiden yani ‘gösterenlerin hazinesinden’ gelmektedir. Bu durumda arzusunun zaten simgesel yasaya içkin olduğunu ve doğduğu an mutlak doyum nesnesini kaybettiğini söyleyebiliriz. Bu sonuncusu, yani Anne, arzu doğduğu andan itibaren yitirilmiş, yerine simgesel yasanın temsilcisi Babanın-adı ikame edilmiştir.” (2009: 606).

İşte bu ilksel kayıp arayışın nedenidir. Özne her şeyde ve herkeste bu ilksel bütünlüğü aramaktadır. “Lacan’ın ‘varlık eksikliği’ olarak sözünü ettiği şey, öznelliğimizin tam da kalbinde yer alan bu ontolojik boşluk ya da ilksel kayıptır. Fakat Lacan, bizim kökensel bir birlik duygumunu yitirmiş olduğumuz iddiasından daha da ileri giderek, bu kaybın, bizzat özneliğin kurucusu olduğunu ileri sürer. Kısaca söylenirse, imgesel, özdeşleşmenin ve ayna yansımanın bir dünyası; bir çarpıtma ve yanılısma dünyasıdır. Ben’in imgesel bir birlik ve tutarlılığı bir kez daha elde edebilmesi için gerçekleşen nafile bir mücadelenin yer aldığı bir dünyadır” (Homer, 2016: 50). Öznenin yanılısma yaşadığı bu dönem imgesel dönemdir. Çalışmaya konu olan Pia’nın standart dilde anlamsal karşılığı yoktur. Çünkü “objet petit a, temsilin alanında ya da dilin dünyasında sabitlenemez. O kaybolmadan önce var olmamasına rağmen, dilin öznesinin dile giriş yapmak için ardında bıraktığı kayıp nesnedir” (McGowan, 2012: 28). Şair Öteki’ni anlamlandırmaz, dilin düzenine dâhil etmez, imgesel düzeyde bırakır. Çünkü psikanalizde aşk da kadın da imgesel düzeydedir. Lacan’a göre kadın erkeğin dünyasındaki boşluğu ifade eder. Bu nedenle simgelerle ifade edilemez. Simgeleştirilemediği için

imgesel dönemde kalır. Fink'in kelimeleriyle aşk hem soylu aşk geleneğinde hem de psikanalizde imgeseldir (2019: 183). İmgesel ise bilinçdışıdır, sembollerle ifade edilemeyendir.

Şiir "ne olur kim olduğunu bilsem pia'nın" şeklinde bir istek mısrasıyla başlar ve okuyucuyu bilinmeyen bir arzunun peşine düşürür. Şiir arayışta olan âşığın sevgiliyi bulma umuduyla örülüdür. Ancak âşık aradığı kadını tanımamaktadır. Onu bulmak için şehir şehir gezmektedir. Onu bulmanın hüznünü kadeh buğusuyla anlatır:

*"otelleri bomboş bulmasam
içlenip buzlu bir kadeh gibi
buğulanıp buğulanıp durmasam
ne olur sabaha karşı rıhtımda
çocuklar pia'yı görseler
bana haber salsalar bilsem"* (İlhan, 2017: 57)

Âşık sevgilisini hiçbir otelde bulamaz, çocuklardan medet umar. Şairin "sevgilisinin geldiğini söylemeleri için çocuklardan haber beklemesi ise dikkat çekicidir. İlhan için Kaptan şiirinde de belirttiği gibi onu anlayan ancak çocuklar olabilir. Zira kendisi de 'çocuklar gibi sevmiş devler gibi ıstırab çekmiştir.' Sevgisini çocuk saflığında ifade eder" (Bayram, 2019: 74). Âşık her ne kadar sevdiği kadını arasa da çocuklardan onun geldiğini öğrendiğinde hançer gibi çekip gideceğini söylemektedir. Denilebilir ki âşık aşka âşıktır. Theodor Reik, insanoğlunun elde edilebileceği küçük mutluluğun ancak kendisini düşünmekten vazgeçebilmesiyle mümkün olduğunu; bunun da aşka, heyecanda, sarhoşlukta ya da derin uykuda olacağını ifade eder. Bu durumlarda benlik neredeyse yoktur, kaybolmuştur ya da başka bir şey içinde erimiştir. Bu romantik aşka öz varlık kesinlikle kayıptır. Benlik neredeyse yoktur. O, sevilen nesnenin içinde erimiştir (2006: 10-11). Bu nedenle âşık Divan edebiyatında olduğu gibi sevgiliyi aramaktan da haz almaktadır. Bu da Attila İlhan'ın Divan şiiriyle modern şiiri birleştirmekte ne kadar usta olduğunu akla getirmektedir. Divan şiirinde sevgiliyle beraber anılan hançer mazmunu da bunu desteklemektedir. Divan şiirindeki âşıklar da sevgiliye ulaşmak istemezler. Sevgiliye kavuşma arzusunun sönmesi, aşkın bitmesidir. Bu nedenle Fuzuli'nin mısralarında Kâbe'de dua ederek Leyla'nın aşkıdan kurtulması beklenen Mecnun, aşk yolundan kendisini ayırmaması için Allah'a yalvarır:

*"Ya râb belayı aşk ile kıl aşına beni
Bir dem belâ-yı aşktan etme cüdâ beni"*² (Pala, 2003: 101)

Pia'ya âşık olan kişi de ona kavuşmak istemez. Çünkü arzuyu canlı tutan, sürekliliğini sağlayan ulaşılmaz olandır. Fink bu konuyla ilgili Stendhal'ın bir iddiasını aktarır: Kadınların direnmeyi, oyunlar oynamayı, taliplerine işkence etmeyi ve duygularını gizlemeyi, erkeklerinse tüm bunlara kayıtsız kalıyormuş gibi yapmayı öğrendiği ülkelerde tutku zirveye ulaşır. Stendhal'a göre arzuyu Avrupa'da kısıtlamalar alevlendirir, ABD'de de ise özgürlük köreltir (2019: 269-270). Türk edebiyatındaki kadim aşk genelinde ise sevgili her zaman erişilmezdir. İşte bu nedenle Pia Lacan'ın sözünü ettiği objet petit a'dır. Lacan'ın deyişiyle, "Je sais bien, mais quand meme..." – "Aslında çok iyi biliyorum, ama gene de...". Tam da bu nedenle bilinçsiz olarak objet petit a'ya ulaşmaktan, tatminden kaçınır; yolu uzatır, çıkmaza sokar. Aramaktan vazgeçemez, ama asla bulmak istemez (Žižek, 2005: 276). Objet petit a ilksel kopuşla beraber ortaya çıkan, hiçbir zaman tatmin edilemeyecek, yeri

² Ya rab, beni aşk belasıyla tanıştır,
Bir an olsun beni aşk belasından beni ayırma.

doldurulamayacak ama her zaman aranılacak arzunun nesne nedenidir. “Başka bir deyişle özne, imgesel dönemin sınırlarında dolanır durur; fakat asla tam bir tatmin duygusu yaşayamaz” (Derhem, 2023: 461). Tam bir tatmin yaşayamayan özne bu eksikliği fark ettiğinde onu tekrar arzulamaya başlar. Ama o hiç kavuşulamayacak olan imkânsız nesnedir, eksikliğin kendisidir, Öteki'nin eksikliğidir. Öznenin kurulumu için olmazsa olmazdır. Bunun için gerekli olan Öteki'dir. Sean Homer bunu, şu şekilde açıklar:

“Burada hayati olan şey, öznenin, simgesel düzen içindeki kendi konumunu üstlenmesi ve böylelikle Öteki'nden ayrılabilir duruma gelmesidir. Özne, basitçe yapı tarafından belirlenmez. Özne olmak için, Öteki'nin arzusuyla ilgisinde bir konuma sahip olunmalıdır. Çocuk, kendisini Öteki'nin arzusundan ayırmalıdır.” (2016: 105).

Eğer özne bunu başaramazsa Öteki'nin arzusunun içinde boğulur. Öteki tarafından yutulur. Öznenin sağlıklı bir biçimde kurulabilmesi için birey kendi arzusuyla Öteki'nin arzusu arasındaki ayrımı yapabilmelidir. Bunu başaran özne ise kendi arzularının farkına varacak, bu şiirdeki âşık gibi sevdiği kadını bulmak için çabalayacaktır.

Pia, Yusuf Atılgan'ın *Aylak Adam* romanındaki B. gibi sürekli aranan ama bulunamayan sevgilinin adıdır. Âşık, C. gibi sürekli onu arar ama aslında onun kim olduğunu bilmez. Onun sesini duyduğunu zanneder. C. de romanda sürekli B.'yi gördüğünü sanmaktadır. Burada arzuyu ortaya çıkaran iki nesne “ses ve bakış” a gönderme vardır. C.'nin gezdiği sokaklar nasıl boşsa aşığın Pia'yı aradığı şehirler de bomboştur. C.'nin B. ile aynı sokaklarda gezmelerine rağmen karşılaşamaları gibi âşık ve Pia da aynı şehirde buluşamazlar. *Anayurt Oteli*'nde gecikmeli Ankara treniyle gelen kadın gibi Pia da sürekli yolculuk halindedir. Kaldığı oteller bomboştur. O da bırakıp gitmiştir. Ankara treniyle gelen kadın Zebercet'e bakmış, Pia ise âşiğa seslenmiştir, âşıkta arzuyu ortaya çıkaran bu sestir:

*“böyle uzak uzak seslenmese
ben bir şehre geldiğim vakit
o başka bir şehre gitmese
otelleri bomboş bulmasam”* (İlhan, 2017: 57)

Lacan, *Yine/ Hala* isimli kitabında objet petit a için hiçbir varlığa dayanmayan bir arzu/ tözü olmayan bir arzunun ortaya çıkardığı bir boşluk olduğunu bu nedenle yalnızca hayal edilebileceğini söyler: “Her talep cümlesinin öznesi olan bu özne-ben'in partneri Öteki değil, arzunun nedeni olarak onu ikame edendir; Freud'un keşfi uyarınca, farklı şekillerde oluştuğu için, bunu dörde ayırır: emme nesnesi, dışkılama nesnesi, bakış ve ses. Bu nesnelere üzerinde, Ötekinin ikameleri olmaları itibariyle hak talebinde bulunulur ve bu nesnelere böylece arzunun nedeni haline gelirler” (2019: 147). Pia'dan arzu nesnesi olarak talep edilen şey sestir:

*“böyle uzak uzak seslenmese
...
ne olur sabaha karşı rıhtımda
seslendiğini duysam pia'nın”* (İlhan, 2017: 57)

Pia'nın seslenmesi âşığın arzusunu harekete geçirecektir. Slovoj Žižek *Hiçten Az Hegel ve Diyalektik Materyalizmin Gölgesi* eserinde sesin bir yakarış olduğunu, Öteki'ne hayat verdiğini, ondan bir jest almaya çalıştığını söyler (2015: 701). Şiirde de bu yakarış tekrarlanan “ ne olur” sözcüğüyle ifadesini bulmuştur. Âşık Pia'a yalvarmaktadır. Çünkü Pia âşığın talep ettiği aşkın Öteki'sidir, kayıp nesnedir. “Kaybolan nedir? Herkesin kendi ötekisidir” (Badiou, 2018: 49). Pia kaybedilen ilksel

Öteki'nin, boşluğun, eksikliğin ve arayışın arzusunun şiiridir. Attila İlhan *Şehnaz* şiirinde adeta bunu itiraf eder. Ulaşamadığı kadınlar aşığı mutlu etmektedir. Ulaştığı kadınlar ise mutsuzluk sebebidir. Çünkü arzu, nesnesine kavuştuğu an sönmektedir:

*“hayalindeki kadınlar ki ulaşamadığı kadımlardır
ulaşamadığı her kadın belki bir mutluluk imkânıdır
yoksa bu ulaştıklarıyla mutsuzluğundan mıdır”* (İlhan, 2018: 73)

Âşık Pia'yı saf bir aşkla sevmektedir. Ondan cinsel hiçbir talebi yoktur. “Cinsel ilişkiyi telafi eden tam da aşktır” (Lacan, 2019: 54). Aşığın tek arzusu Pia'nın sesini duyup, ellerini tutmaktır. Aynı saf arzuyu âşık, aranan ama bulunamayan, düşsel bir sevgili olan Pia için de tasarlamaktadır. Burada “Pia'nın kişilik özellikleriyle fiziksel özellikleri birleştirilerek anlatılmaktadır. Pia'nın çocuk gözlere sahip olması, onun saflığını, masumluğunu yansıtırken, büyük gözlerle Pia, iri ve güzel gözlü birisi olarak hayal edilmektedir” (Gözükaraoğlu, 2011: 811). Bu nedenle Pia kadınsı bir güzelliğe sahipken aynı zamanda çocuk gibi ürkektir, onun gözleri çocuksudur:

*“sirtında yoksul bir yağmurluk
çocuk gözleri büyük büyük
üşümüş ürpermiş soluk”* (İlhan, 2017: 57)

Pia şiirdeki kişi-öznenin arzuladığı, ondan ayrı düştüğü kayıp nesnedir. O, aşığın arzusunu ortaya çıkaran kaybolmuş nesnedir. Âşık ona ulaşamadığından/ tamamlanamadığından eksiktir:

*“ne olur sabaha karşı rıhtımda
seslendiğini duysam pia'nın
sirtında yoksul bir yağmurluk
çocuk gözleri büyük büyük
üşümüş ürpermiş soluk
ellerini tutabilsem pia'nın
ölsem eksiksiz ölürdüm”* (İlhan, 2017: 57)

Âşık, Pia'nın kendine seslendiğini duysa, Pia aşığına bir kere baksın, âşık onun ellerini tutabilse, tamamlanacaktır. Âşık, Erhan Bener'in *Yalnızlar* romanındaki Necati gibi sevgilinin sadece ellerini tutmak ister. Böylece Pia tamamlanma/ bütünlük arzusunun adı olur. Bütünlük arzusunun temelinde kökensel kayıp vardır. Dünyaya gelen bebek anneye yaşadığı bütünlük hissini kaybeder. Yani bir bütün olduğu varlıktan kopar. Bu, Lacan'ın Gerçek dediği dönemdir. Gerçek, insanın bir bütün olduğu, anneye tamamlandığı, tamlığı yaşadığı evredir. Âşığın arayışının temelinde bu tamamlanma arzusu vardır. Ancak bu arzunun tatmin edilmesi imkânsızdır. Âşığın imkânsız elde etme çabası şiirin sonunda ölüm dürtüsü etrafında gerçekleşir. Bu *jouissance*'ı elde etme arzusunun dışı vurumudur. Şiirin son dizesi olan “ölsem eksiksiz ölürdüm” bu nedenle dikkat çekici bir ifadedir. Âşığın hayatında tamlığı sağlayacak Pia'dır. Çünkü âşık “bir yokluğun öznesi olmayı istemekle aslında sürekli olarak arzulanan ama varılamayacağı, kavuşulamayacağı, elde edilemeyeceği için doyurulamayacak ve doldurulamayacak olan boşluğa ve bu boşluğun yarattığı güzelliğe teslim olmayı arzulamış olur. Boşluğun güzeli, güzelin boşluğu olanaklı kılmasıyla yok-oluşun getireceği mutlak doyum paradoksal bir biçimde deneyimlemek ister” (Kandemir, 2018: 11-12). Freud'un ölüm içgüdüleri dediği şey de tam olarak budur. Žižek ölüm dürtüsüyle kastedilenin ölümsüzlük olduğunu ifade eder. “Ölümsüz” (kastre olmamış) kalıntı olarak objet petit a'dır. Wagnerci kahramanların öyle umutsuzca ölmek istemelerine

şaşmamak gerek: bir organ olarak libidoya, en radikal haliyle dürtüye, yani ölüm dürtüsüne karşılık gelen bu müstehcen ölümsüz ekten kurtulmak istiyorlar. Başka deyişle, tam olarak Freudcu paradoks bizim sonluluğumuzun engellerini aşan şeyin ölüm dürtüsünün kendisi olmasıdır (2014: 123). Freud'a göre cansız varlıklar canlılardan önce var olmuştur. Bilinmeyen bir nedenle cansız varlıklarda yaşam başlamıştır. Canlı varlıklar bu nedenle her zaman cansız olana geri dönme eğilimindedirler: "Tüm yaşamın hedefi ölümdür." derken Freud'un kastettiği budur. "Yaşam cansızlığın zıddı değildir. Cansızlıkta meydana gelen kesintidir, rahatsızlıktır, cansızlığın içinde baş gösteren bir gediktir. (...) Yaşam cansız olanın gördüğü bir düşten ibarettir" (Zupančič, 2018: 144). O halde ölüm dürtüsü yaşam dürtüleriyle ilgilidir, denilebilir. Yıkma, kendini yok etmeyle, hayatı sonlandırmayla bir ilişkisi yoktur:

"Freudcu ölüm dürtüsünün kendini sonlandırma çabasıyla, herhangi bir yaşam geriliminin cansız yokluğuna dönmeye yönelik herhangi bir çabayla ilişkisi yoktur; o, tam tersine, ölmenin tam karşıtıdır 'ölmesiz' ebedi yaşamın kendisine, suç ve acıyla ortalıkta dolanmanın sonu gelmez tekrarlı çevrimine yakalanmak gibi korkunç bir yazgıya verilmiş addır. Freudcu 'ölüm dürtüsü' paradoksu, bu yüzden Freud'un tam da karşıtına verdiği ad olması, ölümsüzlüğün psikanalizde görünme şekline, esrarengiz bir yaşam fazlalığına, yaşam ve ölümün (biyolojik) çevriminin ötesinde direnen "ölmesiz" bir itkiye, türeme ve yozlaşmaya verdiği bir ad olmasında yatar. Psikanalizin başlıca dersi insan yaşamının hiçbir zaman 'sadece yaşam' olmamasıdır: insanlar basitçe hayatta değildir, onlar yaşamın tadını fazlasıyla çıkarmak gibi tuhaf bir dürtüye sahiptir, çıkıntı yapan ve olayların sıradan akışını raydan çıkaran bir fazlalığa tutkuyla bağlanmışlardır." (Žižek, 2014: 75).

Bu fazlalık ise objet petit a'dır. Zupančič Lacan'ın ölüm dürtüsüne bakışını bu çerçevede inceler. Arzu nesnesi olarak nesne a boşluğa/ varlık düzeni içindeki gedige yapışan bir artı tatmindir; yani boşluktur ve bu boşluğun kabuğudur (2018: 153). Ama buradaki tatmin araçtır. Asıl amaç ise eksikliğin tekrarlanmasıdır. Bu canlı varlığın inorganige dönme çabasıdır. Bunu da başarabilecek ancak ölüm dürtüsüdür. McGowan, ölüm dürtüsünün hayatı sonlandıran ölümden ziyade yaşamın içinde gerçekleşen ölüme ilişkin olduğunu belirtir. Arzulayan özneyi doğuran ayrıcalıklı nesnenin kaybını tekrar deneyimlemeye dönük bir dürtüdür. Bu deneyim, ölümün özneye yer ettiği ve onu hayat döngüsünden çekip çıkardığı anı imlediği ölçüde yaşarken ölmek deneyimidir (2018: 68). Âşık bu nedenle sevgilinin ellerini tuttuğu anda ölmek istemektedir. Çünkü ölüm doğumdan önceki an gibi Gerçek ile ilişkilidir:

"Ayrıcalıklı nesneden yapılan ilk fedakârlık özneye ölüm dürtüsünü devreye sokar ve bu şekilde özneye olarak bireyi kurar, ama bu fedakârlığın tekrarı bir yandan ölüm dürtüsünü ehlileştirme gayretini mimlerken, diğer yandan da onun mantığını izler. Yani bizi bu tekrara sevk eden şey ölüm dürtüsü olmasına karşın, tekrar ölüm dürtüsünün bizim için yarattığı imkânsız bağı çözmeye çalışır." (McGowan, 2018: 234).

Bunu şiirde de görmek mümkündür, âşık sevgiliyi bulduğunda onun yanında kalmak istemez. Çünkü sevgiliye kavuşmak haz verir. Sevgiliye kavuşamamak ise keyif verir. Keyif varlıktan çok kayıpla/ eksikle ilişkilidir. Bu nedenle Pia kavuşulamayan/ kavuşulmak istenmeyen sevgilinin/ imkânsızın şiiridir.

Sonuç

Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi'nin önemli şairlerinden olan Attila İlhan'ın 1954'te *Sisler Bulvarı* kitabında yayımladığı Pia isimli şiiri, Lacan'ın Gerçek-imgesel-simgesel dönemleri, arzu, aşk, imkânsız ve objet petit a kavramları etrafında değerlendirilmiştir. Âşık kayıp nesnenin peşine düşmüş, kim olduğu bilinmeyen bir sevgiliyi aramaktadır. Sevgili âşığa seslenerek onun arzusunu ortaya çıkarmıştır.

Pia, imkânsızın aranıdır. Ona hiç ulaşılmaz. Âşık, şehir şehir gezerek onu bulmaya çalışır ama ona kavuşmak istemez. Çünkü arzuyu canlı tutan, sürekliliğini sağlayan ulaşılmaz olmasıdır. İşte bu nedenle Pia Lacan'ın sözünü ettiği objet petit a'dır. Objet petit a ilksel kopuşla beraber ortaya çıkan, hiçbir zaman tatmin edilemeyecek, yeri doldurulamayacak ama her zaman aranılacak arzunun nesne nedenidir. Özne bu eksikliği fark ettiğinde onu arzulamaya başlar. Ama o hiç kavuşulamayacak olan imkânsız nesnedir. Şiirdeki âşık olunan kadın belki de şairin kendini olumlamaya çalıştığı fallik anne idealidir.

Elde edilemeyen sevgilinin yokluğunun verdiği acının ifadesini, şair dile de yansıtır. Aşkın sistemi parçalayıp dağıtması gibi şair de uzlaşımsal dilin düzenini bozar, büyük harf kullanmaz. Şiirin baştan sona kadar kelime tekrarları ve istek kipiyle örülü olması âşığın Pia'yı bulma arzusunun ne kadar yoğun olduğunu gösterir.

Diğer taraftan objet petit a'ya sahip olmanın imkânsızlığı, onun bir hiçlik olması, kayıp olduğu için var olması öznenin bundan keyif almasını sağlar. Çünkü keyfi ortaya çıkaran fedakârlıktır. Şiirdeki âşık keyifle kayıp nesne arasındaki bu bağlantıyı kavramış, keyifte ısrar etmektedir. Bu nedenle âşık imkânsızın peşine düşmüştür. Âşığın imkânsızı elde etme çabası şiirin sonunda ölüm dürtüsü etrafında gerçekleşmiştir.

Kaynakça

- Badiou, A. (2018). *Beckett tükenmeyen arzu*. Z. Turan (Çev.), Sel Yayıncılık.
- Bayrak, Ö. (2023). *Türk romanında arzunun görüngüleri*. Günce Yayınları.
- Bayram, S. (2019). Sisler bulvarı'nda mekân/sızlık algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 71-76.
- Derhem, E. G. (2023). Yusuf Atılgan'ın öykülerinde imgesel hayaller simgesel gerçekler. *Söylem Filoloji Dergisi*, 8(2), 455-464.
- Ecevit, H. (2019). *Attila İlhan'ın şiirlerinde kadın*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Fink, B. (2019). *Lacan'da aşk VIII. seminer aktarım üstüne bir inceleme*. E.O. Gezmiş, Z. Oğuz (Çev.), Kolektif Kitap.
- Gözükaraoğlu, D. (2011). *Attila İlhan şiirlerinin dili*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Grozs, E. (2019). *Jacques Lacan feminist bir giriş*. Ö. Çakmak (Çev.), Otonom Yayıncılık.
- Hamişoğlu, S. (2021). *Mavi Grubu, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı*. İlbilge Yayıncılık.
- Homer, S. (2016). *Jacques Lacan*. A. Aydın (Çev.), Phoenix Yayınevi.
- İlhan, A. (2017). *Sisler bulvarı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İlhan, A. (2018). *Korkunun krallığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kandemir, M. (2018). *Arzu ve acı*. Gece Kitaplığı.
- Kaplan, M. (2008). *Şiir tahlilleri 2 (Cumhuriyet Devri Türk şiiri)*. (17. Baskı), Dergâh Yayınları.
- Lacan, (2019). *Yine, hala*. M. Erşen (Çev.), Metis Yayınları
- Lacan, J. (1991). *The seminar of Jacques Lacan: book 1, the ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis*, S.Tomaselli (Çev.), New York: Norton.
- McGowan, T. (2012). *Gerçek bakış*. Z. Ö. Barkot (Çev.), Say Yayınları.

-
- McGowan, T. (2018). *Sahip olmadığımız şeyin keyfini sürmek psikanalizin politik projesi*. K. Güleç (Çev.), İmge Kitabevi.
- Pala, İ. (2003). *Leyla ile Mecnun*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Reik, T. (2006). *Aşk ve şehvet üzerine romantik ve cinsel duyguların psikanalizi 1. kitap*. A. Kılıçlıoğlu (Çev.), Say Yayınları.
- Soysal, Ö. (2009). Başlangıçta zevk vardı, *MonoKL Lacan Seçkisi*, 6(7) 606-610.
- Žižek, S. (2005). *Yamuk bakmak popüler kültürden Jacques Lacan'a giriş*. T. Birkan (Çev.), Metis Yayınları.
- Žižek, S. (2014). *Paralaks*. S. Gürses, (Çev.), Encore Yayınları.
- Žižek, S. (2015). *Hiçten az Hegel ve diyalektik materyalizmin gölgesi*. E. Ünal (Çev.), Encore Yayınları.
- Zupančič, A. (2018). *Cinsellik nedir?* B. E. Aksoy (Çev.), Metis Yayınları.



A Detailed Analysis of Interpreting Students' Metacognitive Profiles

Sevda BALAMAN¹

Abstract

This study was conducted with 82 students, majoring at the Translation and Interpretation Department, in order to deeply portray their self-perceived metacognitive ability in this domain. Depending on the data obtained quantitatively, descriptive statistics and percentages were calculated and the results displayed that participants had a high level of the metacognition competency with an average score of 3.67. Also, the findings showed that each of the four different components of the metacognition construct had the mean ratio, corresponding to the high interval. In the individual-item analysis, 17 items of the whole scale obtained relatively high average scores, indicating students' strong metacognitive orientation in the respective field. However, it was found that three items in the scale, based on the affective dimension of the metacognitive profile, obtained slightly lower mean values than the rest of the items in the inventory. This result indicates that some students need guidance on how to relieve negative feelings including stress, anxiety or inability to cope with difficulties they perceive regarding interpreting practices. In conclusion, the findings revealed in this study can help teachers specify learners' strengths and limitations in the metacognitive competence within interpretation in order to better design learning environments.

Keywords

Cognition

Interpretation

Metacognition

Self-assessment

Sözlü Çeviri Öğrencilerinin Üst-bilişsel Profillerinin Ayrıntılı Bir Analizi

Özet

Bu çalışma Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde öğrenim gören toplam 82 öğrenciyle bu alanda algılanan üst-biliş yeteneğini derinlemesine betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel olarak elde edilen verilere dayanarak, betimleyici istatistikler ve yüzde değerleri hesaplanmıştır ve sonuçlar katılımcıların 3.67 ortalama oran ile yüksek düzeyde üst-biliş yeterliğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, üst-biliş yapısının dört farklı bileşeninden her birinin yüksek aralığa denk gelen bir ortalama oranına sahip olduğunu göstermiştir. Tekli madde analizinde, tüm ölçekten 17 madde, oldukça yüksek ortalama değerler elde etmiştir; bu da ilgili alanda öğrencilerin güçlü bir üst-bilişsel yöneliminin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, üst-bilişsel profilin duygusal boyutuna dayanan üç maddenin ölçekteki diğer maddelere göre nispeten daha düşük ortalama değerler elde ettiği bulunmuştur. Bu sonuç ise, bazı öğrencilerin sözlü çeviri uygulamalarına yönelik algıladıkları stres, kaygı veya zorluklarla baş edememe gibi olumsuz duyguları nasıl giderecekleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma ile ortaya çıkan bulgular, öğrenme ortamlarını daha iyi tasarlamak amacıyla, sözlü çeviri kapsamında öğrencilerin üst-bilişsel yeterliklerindeki güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını belirleme konusunda öğretmenlere yardım edebilir.

Anahtar Kelimeler

Bilişsellik

Sözlü-çeviri

Üst-biliş

Öz-değerlendirme

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

03.03.2024

22.03.2024

30.03.2024

10.29228/ijlet.1446504

Reference Kaynakça

Balaman, S. (2024). A detailed analysis of interpreting students' metacognitive profiles. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 49-62.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sbalaman@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0009-0004-2390-7323



Introduction

Closely associated with the key functionality of conference interpretation for ensuring the cross-lingual interaction in the international platforms, training student-interpreters has stood out as a critical discipline in the global framework. In line with this, the number of tertiary-level translation and interpretation departments has been growing substantially worldwide in the last decades (Wang, Xu, Wang, & Mu, 2020). In such departments in the world, students thoroughly engage in training activities where they rigorously practice both written and spoken translation of target texts. In this intensive process, especially in spoken-language interpretation, mediated by a number of dynamics including contextual, textual and behavioral elements (Aguirre Fernández Bravo, 2019), students are required to navigate an array of sub-skills such as affective, cognitive, and psychomotor operations concurrently (Doğan, Arumí-Ribas, & Mora-Rubio, 2009, p. 71), as well as maintaining concentration and performing sustained practices in order to yield a short rendition within a time constraint (Heo, 2021). As such, it seems a must for interpreting students to regulate their own learning by controlling attention and cognition dynamics in such a way that they take more responsibility by exerting deliberate efforts for learning and take advantage of certain strategies in order to succeed in this complex process (Aguirre Fernández Bravo, 2019). In this sense, the metacognition phenomenon, with strong associations with the self-regulation mechanism, is noted as a vital part of the learning-to-interpret process (Heo, 2021).

The term of metacognition, simply defined as “cognition of cognition” (Flavell, 1985, p. 104), was originally coined by Flavell (1976), who pioneered the subsequent studies targeting the systematic conceptualization of this notion. Due to its functionality in helping learners expand their capacity for learning with a heightened awareness of instructive practices and the adaptation competence to the difficulties experienced during the process through the implementation of effective strategies (Choi, 2006, p. 277), today, there is an increasing interest into the in-depth exploration of the metacognition construct, regarded as the pillar of learning pedagogies (Zhang & Zhang, 2019). In this vein, a bulk of earlier research is dedicated to the investigation of different aspects of metacognition in various contexts, including language instruction (e.g., Amini, Anhari, & Ghasemzadeh, 2020; Dabarera, Renandya & Zhang 2014; Teng, 2016). However, there exists a dearth of research that has addressed its role within the interpretation specificity. To this end, this study aims to scrutinize the metacognition construct with its primary dimensions in the interpreting domain.

Theoretical Framework

The Concept of Metacognition

The metacognition concept is defined as “any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive enterprise” (Flavell, 1985, p. 104). Flavell’s conception identifies two main functions of the construct, one of which encompasses the knowledge of the person regarding the self-cognitive process, while the other of which is based on supervising, regulating, and organizing this process (1976, p. 232). According to Efklides, metacognition is mainly driven by two main elements, namely the monitoring and control operations (2008), represented by three distinct manifestations, i.e., “metacognitive knowledge (MK)”, “metacognitive experiences (ME)”, and “metacognitive skills (MS)” (Efklides, 2009, p. 77). The monitoring function is exercised by MK and ME, whereas the controlling mechanism is regulated by MS (Efklides, 2006).

MK refers to a knowledge basis formulated through regulating, monitoring, and assessing cognitive processes (Thamraksa, 2005). This kind of knowledge is composed of “beliefs, theories (implicit or explicit), and declarative knowledge about cognition and about the person’s ME and

strategies when processing various kinds of tasks in order to serve a variety of goals" (Efklides, 2009, p. 78). MK is categorized as "declarative knowledge", alongside "procedural knowledge", and "conditional knowledge" forms (Schraw & Dennison, 1994, p. 460). Declarative knowledge, including the factual information as to the person himself/herself and the strategies (Pintrich, 2002), is simply related to "knowing what", while the procedural knowledge is about "knowing how" (Winograd & Hare, 1988, p. 134). This subprocess deals with how to conduct the relevant strategies. The last type of knowledge, i.e., conditional knowledge, is based on "knowing why" (Carrell, Gajdusek, & Wise, 1998, p. 101), covering the issues of reasons for implementing available strategies (Schraw & Dennison, 1994).

The second facet of the metacognitive ability is ME, relied on "any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise" (Flavell, 1979, p. 906). Such experiences represent the affective perspective of the cognition, encompassing "feelings, estimates, or judgments related to the features of the learning task, of the cognitive processing as it takes place, or of its outcome" (Efklides, 2009, p. 76). As for MS, this component refers to the intentional utilization of strategies with a purpose of controlling cognition via "the cognitive regulatory loop" (Efklides, 2008, p. 280). O'Malley, Chamot, Stewner-Mazanares, Russo, and Kupper (1985) suggest that such strategies cover higher-order skills that activate "thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation of learning" (p. 560).

Mediated by these components, Efklides (2008, pp. 282-283) proposes a multilevel and multifaceted model of metacognition, with a reference to Nelson and Naren (1994), structured in three distinct but interrelated levels, where the monitoring and control processes of cognition operate concurrently. Within this composite model, metacognition is positioned in the object level, modulated by the cognition and affective regulatory loops through nonconscious monitoring and control mechanisms. This level informs the metalevel, where all facets of metacognition, as well as emotions, perceptions, and feelings, interact with each other in the personal-awareness level, facilitated by two primary operations of metacognition, namely monitoring and control exercises. The ultimate level of this model is the meta-metalevel, described as the social level of the concept, in which monitoring and control systems as well as the reflection capacity are consciously activated through the metacognitive judgments regarding the person's own or others' ME, MK, and MS (Efklides, 2008, pp. 282-283). In sum, Efklides posits that metacognition is relied on the evaluation of the learning output and self-reflective functioning during the learning process, alongside observing and managing one's own cognitive properties (2009, p. 76). Within the tenets of constructivist learning, students' consciousness for and management of their own learning are key to the metacognitive framework (Glaser, 1994). In line with this, it can be noted that with its three components, namely MK, ME, and MS, the metacognition construct operates within the self-regulation mechanism with different functions (Efklides, 2009). While ME and MK exercise in the self-regulation scheme with the monitoring serve, MS controls the cognition through the employment of certain strategies (Efklides, 2008). In sum, it can be noted that metacognition with these three constituents is contributory to self-regulated learning, alongside cognition and motivation, i.e., the other drives of this framework (Efklides, 2009; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006; Zimmerman, 1998).

Metacognition in Interpretation

Acknowledging the prominence of self-regulation in pursuing the interpreting process which is repeatedly described as a complex cognitive skill, challenged by a number of sudden and unpredictable situations that the interpreter has to deal with (Chiang, 2006; Heo, 2021; Korpala, 2016),

the concept of metacognition is deemed a critical component of the interpretation education that can help one to supervise own learning. As the interpretation tasks require the mastery of higher-order mental skills for input and output processing (Aguirre Fernández Bravo, 2019), metacognition serves best in this sense by enabling interpreters to self-regulate their mental operations through “life-long strategies of self-monitoring, self-assessment and planning and even managing emotions” (Doğan et al., 2009, p. 71).

It also enables interpreters to develop a sense of autonomy, another strand of self-regulation with its control mechanism over the cognitive processes, by adding another dimension to the skill acquisition, via the heightened self-awareness and conscious thinking (Arumí & Esteve, 2006). As it is noted, interpreting is a performance-oriented skill, functionalized by both novice and professional interpreters with deliberate practice applied in lifetime for the acquisition of the expertise in this field (Fan, 2012). As such, it seems necessary for developing an optimum level of autonomy to personalize this life-long learning skill by orchestrating various metacognitive tactics and strategies. Interpreters’ metacognitive ability can help them plan, monitor, and evaluate their performance by regulating cognition (Heo, 2021). In this sense, Sawyer states that by bringing the conscious and subconscious monitors and all of their parts into focus, teachers can help students become more cognizant of the processes they are executing as they interpret. As such, students can more precisely rate their progress and concentrate on the areas where they are the most vulnerable, with the evaluation of how they utilize the monitor (1994, p. 436).

In short, the construct of metacognition proves a salient role in the regulation of learning in the interpreting field. However, despite a plethora of research on the metacognitive competence and self-regulation conducted in the various contexts, including language instruction (e.g., Mbato, 2013; Zhang & Zhang, 2019), less is known about how metacognition manifests in the interpretation domain. Considering the context-specific nature of the metacognition (Schraw, 1998), it may not be reasonable to generalize the findings drawn in other settings, for example in language learning surroundings, to the interpretation field. In this sense, Doğan et al. (2009) conducted a pilot study by addressing this construct from the interpretation standpoint. The researchers developed and implemented three different tools for the measurement of the metacognition construct, particular to the interpretation field. These tools are as follows: “a self-assessment checklist”, “a portfolio”, and “a journal” (p. 69). In their study, the researchers concluded that these tools are vital instruments for perceiving how the underlying mechanisms of the metacognition function in the interpreting students (Doğan et al., 2009). Similarly, Aguirre Fernández Bravo (2019) presented another metacognitive assessment tool, with a purpose of measuring interpreting students’ self-perceived metacognitive ability in this discipline. By drawing data from her PhD dissertation (See, Aguirre Fernández Bravo, 2015), four dimensions of metacognition were identified: interpreters’ perceived self-knowledge with respect to motivation and interest into the domain, their formulation of the self-assessment criteria, their flow status in tasks and navigating context-specific macro-strategies (Aguirre Fernández Bravo, 2019, p. 155). Overall, these two studies (Aguirre Fernández Bravo, 2019; Doğan et al., 2009) are important for indicating different strands of the metacognition construct in interpretation training by introducing robust measurement tools. The use of these vehicles can give teachers insights into training interpreting-students to operate proper metacognitive strategies for directing their own learning efficiently. But more research is needed in this sense, which empirically tests how such inventories can be implemented in other milieus in order to thoroughly picture the metacognitive characteristics of the interpreting students. To this end, this current study is intended for portraying the metacognitive profile of the student-interpreters in the undergraduate level context. This current research is guided by the research question (RQ), as follows:

RQ: What is the interpreting-students' perceived level of metacognition and its components?

Methodology

This section consists of information regarding the participants, the data-gathering instrument and methods, and data-analysis processes.

Participants

This research was carried out with a group of 82 undergraduate (third-year=40; fourth-year=42) students from the Department of Translation and Interpretation at a university in the fall term of the 2023-2024 academic year. This department offers a 4-year program where students are trained in both theoretical background and practical implementations in translation and interpretation courses. While students are enrolled in two consecutive interpreting courses in the third year, they are taught in two simultaneous interpreting courses in the fourth year. One of these interpreting courses in each level is given in English and the other one is in French, from and into the direction of Turkish language. The average age of the participants is 23.11 ($SD = 2.67$).

The Instrument

The data of this study were gathered from a self-report 20-item questionnaire, designed and validated by Aguirre Fernández Bravo (2015) in her dissertation for assessing the self-perceived metacognitive ability in interpretation. The published component of her PhD dissertation presented this instrument in detail (See, Aguirre Fernández Bravo, 2019). For the development of this inventory, Aguirre Fernández Bravo consulted the relevant literature for the item generation (Doğan et al., 2009; Moser-Mercer, 2000; Pintrich, 2004; Torre Puente, 2007). For this current study, this scale by Aguirre Fernández Bravo (2015, 2019) was administered with some changes and adaptations in the wording such as the addition of an expression that indicates the directionality of the interpretation performed. Along with this tool, three questions, based on the participants' demographic information regarding their gender, age, and class, were also posed. The instrument encompasses 20 five-point items, ranging from 1 (*completely untrue of me*) to 5 (*completely true of me*) in a Likert scale format. Originally, this tool is composed of four sub-sections, formulated according to a four-factor solution reached via the statistical analyses run by Aguirre Fernández Bravo (2015, 2019). These four sub-scales were used in this current research as the sub-components of the metacognition construct, by making minor changes in the wordings of their names, formulated by Aguirre Fernández Bravo (2015, pp. 317-321; 2019, pp. 156-160) (Table 1):

Table 1. *Components of metacognition (Aguirre Fernández Bravo, 2015, pp. 317-321; 2019, pp. 156-160)*

Name of the component	Descriptor	Items
Perceived self-knowledge	The motivational and affective properties in relation to the regulation of the task.	Items 1, 2, 10, 14, 15, 16, 17
Consolidation of own criteria	Self-evaluation of the performance in light of the goals, objectives, and strategies established by the interpreters themselves	Items 5, 6, 11, 12, 18, 20
Macro-strategy development	Strategic planning and navigation of context-specific factors to accomplish the target task	Items 3, 4, 13
Task-focused flow	The cognitive functioning of the task by choosing and adjusting relevant cognitive strategies in a state of mind where interpreters are fully invested in the process	Items 7, 8, 9, 19

The items in the tool (Aguirre Fernández Bravo, 2015, 2019) were translated into Turkish by the researcher of this current research for ensuring a better comprehension. Then, the translated items were checked in detail by a foreign language lecturer with a Master's degree in language education. In light of feedback, necessary clarifications were made in the relevant items. The reliability coefficient of the scale was .89 alpha score.

Data Collection and Analysis

Before delivering the questionnaire to the participants, the ethical approval was officially taken from the Ethics Evaluation Committee of Social Sciences Scientific Research at the university where the study was conducted. Following this phase, the tool was administered to the participants using the Google Forms application (n.d.). On the first page, a consent form was added, which assures the anonymous, confidential, and voluntary nature of the participation. A total of 82 respondents from the two levels voluntarily participated into the study.

The data were analyzed quantitatively, by running the descriptive statistical tests and frequency score computations. Firstly, the average score of the instrument was calculated for revealing the overall perceived level of the metacognitive competence in interpretation. Then, the mean value of each subscale was measured in order to indicate the participants' metacognition in each dimension. Lastly, the percentages of all items in the tool were assessed with a purpose of showing the highest and the lowest positively-responded items in the scale.

Results

In order to interpret the descriptive statistical data, firstly the cut-points were specified on the basis of a framework assuming that each range is equal and spans at 0.79 except for one interval (Pimentel, 2019, p. 188; Tallungan, 2017, p. 37). Depending on this formulation, cut-off points of the scale and the relevant descriptors were presented, as follows:

Table 2. Cut-off points and their meanings (Pimentel, 2019, p. 188; Tallungan, 2017, p. 37)

Interval	Meaning
1.00 – 1.79	Very Low Interval
1.80 – 2.59	Low Interval
2.60 – 3.39	Middle Interval
3.40 – 4.19	High Interval
4.20 – 5.00	Very High Interval

In descriptive calculations, the mean score of the 20-item scale was found as 3.67, SD= .53, displaying that the participants had a *high* level of metacognition in interpretation, according to the cut-points in Table 2. The average rate of each subscale was also measured and shown in Table 3 below:

Table 3. The Mean score of each metacognition dimension

Subscale	Mean	Standard Deviation
Task-focused flow	3.92	.63
Consolidation of own criteria	3.71	.59
Macro-strategy development	3.71	.63
Perceived self-knowledge	3.47	.63

Table 3 indicates that the mean score of each metacognition dimension corresponded to the *high* range (See Table 2, for cut-off points). However, the *task-focused flow* sub-scale obtained a larger mean

score than the rest of the subscales, suggesting that the flow status is the most evident indicator of the metacognitive framework in the interpretation in this setting. Although the mean scores above give an overall impression about the interpreters' perceptions of their metacognitive ability, the frequencies and mean scores of each item were also assessed in order to portray a detailed profile of the self-perceived metacognitive ability in interpretation. Table 4 indicates the respective results:

Table 4. Descriptive statistics and percentages of the items obtained in this current study (See, Aguirre Fernández Bravo, 2015, pp. 317-321; 2019, pp. 152-153, for the original wordings of these 20 items).

Items	Mean	Standard Deviation	Completely true of me %	True of me %	True of me half the time %	Untrue of me %	Completely untrue of me %
1- I trust my strategies for learning how to interpret from English to Turkish.	3.52	.89	13.4	36.6	41.5	6.1	2.4
2- When interpreting in class from English to Turkish, I know exactly what my goal is.	3.87	.85	20.7	53.7	20.7	2.4	2.4
3- When interpreting from English to Turkish, I can perceive the structure of an original speech in the source language and transfer it to the target language.	3.73	.80	15.9	47.6	30.5	6.1	-
4- When interpreting from English to Turkish, I follow the speaker at the right distance, which allows me to understand the message and predict information.	3.84	.77	17.1	54.9	24.4	2.4	1.2
5- Before interpreting from English to Turkish in the classroom, I choose one or more goals and determine the strategies I will use to achieve these goals.	3.40	.92	9.8	39.0	35.4	13.4	2.4
6- When interpreting from English to Turkish, I always talk to myself to guide myself on what I am supposed to do at each time.	3.59	.96	17.1	40.2	30.5	9.8	2.4
7- While interpreting from English to Turkish, when I encounter difficulties, I try harder, change my strategy, or do both at the same time.	3.75	.92	19.5	46.3	28.0	2.4	3.7
8- When interpreting from English to Turkish, I take great care and focus on creating sentences that are grammatically correct and understandable for the listener.	4.08	.80	30.5	52.4	13.4	2.4	1.2
9- When interpreting from English to Turkish, if I cannot find the exact equivalence of a term, I consciously look for another word or expression to replace or paraphrase it.	4.31	.73	46.3	40.2	12.2	1.2	-
10- When interpreting from English to Turkish, I can properly pay attention to both active listening in the source language and verbal expression in the target language.	3.51	.87	13.4	35.4	41.5	8.5	1.2

Items	Mean	Standard Deviation	Completely true of me %	True of me %	True of me half the time %	Untrue of me %	Completely untrue of me %
11- When I practice interpreting from English to Turkish, I am aware of whether I am achieving or not the goals I set at the beginning.	3.75	.79	13.4	56.1	24.4	4.9	1.2
12- While interpreting from English to Turkish, I listen to my inner voice to encourage myself in order to maintain my motivation.	3.79	.99	26.8	36.6	28.0	6.1	2.4
13- When interpreting from English to Turkish and learning how to interpret, I don't always use the same methods: I know how to change and adapt my strategy.	3.57	.93	15.9	39.0	32.9	11.0	1.2
14- I can manage my stress in a way that it becomes a positive factor to help me interpret better from English to Turkish. So, I can neutralize its negative effects.	3.08	1.05	8.5	25.6	40.2	17.1	8.5
15- When interpreting from English to Turkish, I can hide my anxiety very well when I am unsure about something so that my listener will not mistrust me.	3.17	1.00	12.2	18.3	48.8	15.9	4.9
16- When interpreting from English to Turkish, based on my personal experience, I feel that my motivation and interest in learning keep up despite the difficulties.	3.95	.81	25.6	48.8	20.7	4.9	-
17- I think the hurdles in the interpreting process from English to Turkish are more encouraging rather than discouraging.	3.19	1.12	15.9	20.7	36.6	20.7	6.1
18- I have developed my own criteria for how I should interpret from English to Turkish, and I use them as a guide when interpreting.	3.75	.89	22.0	40.2	29.3	8.5	-
19- When I think I'm near the end of my strength in interpreting from English to Turkish, I tell myself I can do it if I take a deep breath, focus and keep on going.	3.56	1.14	24.4	30.5	26.8	13.4	4.9
20- When I finish interpretation from English to Turkish, I can identify the problems I have encountered and find solutions to perform better next time.	4.00	.80	30.5	40.2	28.0	1.2	-

The most outstanding result in Table 4 is that 17 items of the questionnaire received 3.40 and above average scores, which fell into the *high* interval, according to the cut-points in Table 2. Additionally, more than half of the participants responded to 14 items in the scale (the combined 'true of me' and 'completely true of me' response rates) in the positive way. This implies that the participants

are metacognitively strategic learners by reflecting on different dimensions of the construct in their rendering practices.

Specifically, out of 20 items in Table 4, six of them received the greatest 'completely true of me' and 'true of me' response rates, with 70% and above. More specifically, Item 9 received the greatest positive response rate, with the highest mean score ($M= 4.31$) and the total figure of 'true of me' and 'completely true of me' response percentages (86.5%). It is the only item in the whole scale with an average score that collapsed into the 'very high' interval (See Table 2, for cut-points). It seems that Item 9 is the most important indicator of metacognition in this sample. This item is based on the deliberate look for a related paraphrase or replacement if no equivalent word is found during the interpretation. Similarly, from the same sub-component of the tool, i.e., the *task-focused flow* category, Item 8 which is related to paying special attention to formulating grammatical sentences when interpreting became the second highest positively-responded item (a total of 'true of me' and 'completely true of me' response frequencies, 82.9%, $M= 4.08$). This demonstrates that a substantial majority of the students reported using certain cognitive strategies, namely forming a paraphrased vocabulary expression or making up proper grammatical sentences for ensuring accuracy while interpreting. Additionally, the other highly endorsed items are Item 2, which is based on having awareness of the target to be attained during the interpretation, and Item 16 about the persistence in motivation for and interests into learning despite the challenges, on the basis of the prior experiences. Both items are from the same sub-category, i.e., *perceived self-knowledge* in interpretation, and obtained the same rate of combined 'true of me' and 'completely true of me' responses with 74.4%. This suggests that students know their aim for pursuing the interpreting tasks (Item 2, $M= 3.87$) and indicating perseverance albeit difficulties (Item 16, $M= 3.95$). Moreover, a great majority of the participants positively answered to Item 4, referring to the use of a macro strategy in terms of following the speaker at the possibly best distance to grasp the message given by him/her ($M= 3.84$; combined 'true of me' and 'completely true of me' response rate= 72%). Item 20, based on determining the problems and thinking of the respective solutions for the next performance, also received a high frequency score in the combined 'true of me' and 'completely true of me' range (70.7%, $M= 4.00$).

Most notably, there exist three items that obtained relatively low figures in the positive responsivity throughout the whole scale. Item 17 is about the encouraging force of challenges rather than discouragement ($M= 3.19$, combined 'true of me' and 'completely true of me' frequency rates= 36.6%). Item 14 is based on alleviating the negative effects of stress ($M= 3.08$, 'true of me' and 'completely true of me' rate= 34.1%). Item 15 is about concealing worries if not sure about the subject ($M= 3.17$, 'true of me' and 'completely true of me' rate= 30.5%). The mean scores of these three items corresponded to the *middle* interval, according to the cut-off points in Table 2. Actually, these three items are from the same sub-category, i.e., *perceived self-knowledge* in interpretation, by revolving around the same idea of the affective properties in interpretation and coping with those dimensions. In this sense, it should be noted that a lower number of the participants reported having a thorough competence for dealing with the negative affectivity that might be perceived in interpretation tasks (Item 14 and Item 15) and evaluating challenges as more encouraging, rather than discouraging (Item 17), although they displayed a strong metacognitive orientation in different aspects of the construct, as assessed in the average scores of 17 items in the questionnaire (See, Aguirre Fernández Bravo, 2015, pp. 317-321; 2019, pp. 152-153, for the original wordings of the items in the tool).

Discussion

This current study aimed at presenting a detailed analysis of the interpreting-trainees' self-perceived metacognitive ability from their perspectives. The results of this research indicated that the students reported having a high level of metacognition. Additionally, nearly 14 items in the scale were positively responded by more than 50% of the participants, suggesting the employment of different metacognitive skills in interpreting practices. This finding corresponds to the previous research, also showing that the participants run various metacognitive strategies in various language learning settings (e.g., Al-Khresheh & Alruwaili, 2024; Zhao & Liao, 2021).

In fact, a high level of metacognition in interpretation reported in this research is not surprising when thought that the development of core competencies in this domain is an arduous skill which requires the simultaneous operation of multidimensional tasks in which different elements concurrently interact with. The interpreting tasks create a high cognitive burden necessitating a large span of attention capacity to quickly loop back and forth between a number of cognitive activities within the process (Doğan et al., 2009). As such, a proper self-concept developed within the metacognitive framework might ultimately lead to gaining more responsibility and attainment. That is, the heightened metacognition competence helps interpreters in various ways including monitoring, input and output processing, repairing strategies, efficacy building, coping with negative states and formulating a sense of flow (Aguirre Fernández Bravo, 2019). In this sense, the metacognitive competence, driven by various dimensions, including consciousness of how information is learned and stored, strategy-planning, self-assessment, monitoring, and controlling the cognitive functioning, enables one to perform certain tactics, strategies, and operations in order to cope with an array of different unexpected and sudden variables at stake (Aguirre Fernández Bravo, 2019; Doğan et al., 2009). As such, one's self-perceived awareness of the competence in regulating attention and cognition might possibly predict success in interpretation with its potential to personalize the learning by spotting weak and strong aspects regarding the renditions and providing respective solutions (Sawyer, 1994, 436). Therefore, this construct is seen one of the key stones of the interpreting path (Heo, 2021). All in all, it seems that the learners in this context were aware of the potential challenges in interpreting practices and in turn might have canalized themselves to take responsibility for directing their learning through certain skills and functioning.

Among the four facets of metacognition, the *task-focused flow* aspect was the first-ranked metacognitive strategy type. This finding is also consistent with the individual-item analysis in that Item 8 and Item 9 from this sub-scale were the most positively-answered ones, out of 20 items in the tool. These two items concern the regulation of cognition to ensure accuracy in vocabulary (Item 9) and grammar (Item 8). Indeed, such a result is plausible, given that accuracy is invariably acknowledged as the most important feature of the interpreting end-product quality (Pöschhacker, 2001). In this vein, it seems that the participants were aware of the functionality of correctness in ensuring the quality standards in their performances. Accordingly, the students may have inevitably guided themselves to pay special attention to meeting this criterion, which might be the reason for the high perception score in this component.

In particular, the average score of the *perceived self-knowledge* component was lower than those of the other sub-scales in the inventory. This is more evident in the analysis of individual item scores in that items 14, 15, and 17 from this sub-scale received the lowest combined '*true of me*' and '*completely true of me*' rates, as compared to the rest of the items. While Item 17 refers to the evaluation of difficulties in the interpretation practice as more encouraging, than discouragement, Item 14 and Item 15 center

around the idea of the efficacy for handling negative feelings, such as stress and anxiety, during the performance. Considering that stress or worries are inevitably relevant in this discipline (Kao & Craigie, 2013) due to a number of unexpected situations and exogenous factors impacting the interpreting performance (Heo, 2021), it seems a necessity to train learners how to cope with such emotional constraints (Korpál, 2016). Otherwise, they may lose their motivation and feel less confident in this field, possibly resulting in the failure in the acquisition of this competence (Chiang, 2006).

Implications and Conclusion

Given that interpreting is a higher-order mental act that necessitates the employment of self-regulation, the metacognition construct with its awareness and control mechanisms becomes the hallmark of the interpretation path, as a major constituent of self-directed learning (Fan, 2012). The metacognitive ability enables interpreters to improve life-long strategies, which will be useful in the long-run in terms of monitoring, assessing, and planning their own learning progress (Doğan et al., 2009). Therefore, in interpretation settings, this construct should be prioritized with special attention in training (Aguirre Fernández Bravo, 2019). In this sense, more guidance can be given to students on specifying task-oriented strategies, developing personally established goals, enhancing self-reflection, using self-talk, monitoring the progress, and providing solutions to the possible problems that might arise, within the tenets of self-regulated learning (Zimmerman, 2002). Taking this as a premise, this current study sought to analyze the students' self-received metacognitive ability and to determine the points where they are metacognitively-oriented or not in the interpretation specificity. By underlying the criticality of metacognition and how it manifests within the interpretation field, the resulting information can give teachers insights into guiding students to become metacognitively strategic learners. However, this current research has also some limitations. First, the data derived from the small group of participants may not be reliably generalized to other settings. For this reason, a new study can be conducted in a larger sample size. Additionally, this study obtained the data only from a questionnaire. In this vein, other data-collection instruments such as interview protocols can thoroughly elaborate on the underlying mechanism of the metacognition construct. Lastly, whether the sense of metacognition could predict the quality of the interpretation outputs is beyond the purpose of this research. In this sense, a new study that aims to explore the possible links between the metacognitive competence and interpretation performance achievement might add a lot to the existing literature (e.g., Aguirre Fernández Bravo, 2015, 2019; Choi, 2006; Fan, 2012).

References

- Aguirre Fernández Bravo, E. (2015). *El desarrollo metacognitivo del estudiante de interpretación: estudio de caso [The Interpreting student's metacognitive development: a case study]* (Unpublished PhD Dissertation). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Aguirre Fernández Bravo, E. A. (2019). Metacognitive self-perception in interpreting. *Translation, Cognition & Behaviour*, 2(2), 147-164.
- Al-Khreshah, M. H., & Alruwaili, S. F. (2024). Metacognition in listening comprehension: Analyzing strategies and gender differences among Saudi EFL University students. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2291954>
- Amini, D., Anhari, M. H. & Ghasemzadeh, G. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7(1), 1787018, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>

- Arumí, M., & Esteve, O. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting classroom: Two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 158-189.
- Carrell, P.L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science* 26, 97–112 <https://doi.org/10.1023/A:1003092114195>
- Chiang, Y.-N. (2006). *Connecting two anxiety constructs: an interdisciplinary study of foreign language anxiety and interpretation anxiety* (Unpublished PhD Dissertation). University of Texas, Austin, the USA.
- Choi, J. Y. (2006). Metacognitive evaluation method in consecutive interpretation for novice learners. *Meta: Translators' Journal* 51(2), 273–283. <https://doi.org/10.7202/013256ar>
- Dabarera, C., Renandya, W. & Zhang, L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462–473.
- Doğan, A., Arumí-Ribas, M. & Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive tools in interpreting training: a pilot study, *Hacettepe University Journal of Faculty of Letters*, 26(1), 69-84.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Fan, D. (2012). *The development of expertise in interpreting through self-regulated learning for trainee interpreters* (Unpublished PhD Dissertation). University of Newcastle upon Tyne, the UK.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. In G. D'Ydewalle, P. Eelen & B. Bertelson (Eds), *International Perspectives on Psychological Science* Vol. 2.: The State of the Art (pp. 341-357). NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203775738>
- Google Forms (n.d.). Retrieved from <https://www.google.com/forms/about/>
- Heo, E. (2021). Applying metacognition in interpreter education. *The Mirae Journal of English Language and Literature*, 26(1), 361-181.
- IBM Corporation (2017). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 25.0) [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corporation.
- Kao, P.-C., & Craigie, P. (2013). Evaluating student interpreters' stress and coping strategies. *Social Behavior and Personality*, 41(6), 1035–1044. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.1035>
- Korpala, P. (2016). Interpreting as a stressful activity: physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2), 297-316. <https://doi.org/10.1515/psicl-2016-0011>

- Mbato, C. L. (2013). *Facilitating EFL learners' self-regulation in reading: Implementing a metacognitive approach in an Indonesian higher education context* [Unpublished Master's Thesis]. Southern Cross University, Australia.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing* (pp. 1–25). Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- Moser-Mercer, B. (2000). The rocky road to expertise in interpreting: Eliciting knowledge from learners. In M. Kadric, K. Kaindl, & F. Pöchhacker (Eds.), *Translationswissenschaft: Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag* (pp. 339–352). Tübingen: Stauffenburg.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Mazanares, G., Russo, R. & Kupper, L. (1985). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 285–296.
- Pimentel, J. L. (2019). Some biases in Likert scaling usage and its correction. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 45(1), 183-191.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pöchhacker, F. (2001). Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 46(2), 410–425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>
- Sawyer, D. B. (1994). Monitoring processes in conference interpreting: Towards a model for interpreter-trainees/ Towards a monitoring model for interpreter-trainees. *Meta: Translators' Journal*, 39(3): 433–438. <https://doi.org/10.7202/004035ar>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113–125.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as a part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Tallungan, J. R. R. (2017). English language constructs preceding communication effectiveness. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 36-43.
- Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 289–302.
- Thamraksa, C. (2005). Metacognition: A key to success for EFL learners. *BU Academic Review*, 4(1), 95–99.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad [A triple alliance for quality higher education]*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Wang, W., Xu, Y., Wang B., & Mu, L. (2020). Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11(481), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00481>

- Winograd, P. & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation* (pp. 121–139). San Diego: Academic Press.
- Zhang, D., Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. In: Gao, X. (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 883-897). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_47
- Zhao, C. G. & Liao, L. (2021). Metacognitive strategy use in L2 writing assessment. *System*, 98(2021), pp. 1-11, Doi: 10.1016/j.system.2021.102472
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



Opinions of Instructors on the Textbooks Used in Teaching Turkish to Foreigners

Sevgi CİHANGİR SARDOĞAN¹ & Dilek BAZ BOLLUK²

Abstract

The aim of the research is to reach the opinions of faculty members regarding the textbooks used in teaching Turkish to foreigners. For this purpose, the basic qualitative research design was used in the study. The research was carried out with six faculty members teaching at the Turkish Language Teaching Application and Research Center of two universities in the Mediterranean and Aegean regions. Data were collected with a semi-structured interview form. The 12 open-ended interview questions prepared by the researchers before the interview were examined by three field experts and it was determined that the questions were suitable for the purpose and sub-problems. The interviews were conducted face to face using a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed separately by the researchers and codes and categories were created. Afterwards, the analyzes were brought together to reach a consensus. The collected audio recordings are also kept by the researchers. In order to make the codes and categories created clearer and clearer, quotes from the interviewees' sentences are also included. As a result of the research, it was concluded that the textbooks used today should be updated according to the needs of the age.

Keywords Teaching Turkish to foreigners Teaching Turkish to foreigners textbooks Instructor opinions Textbooks

Öğretim Elemanlarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Özet

Araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, Akdeniz ve Ege bölgelerindeki iki üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde eğitim veren altı öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan 12 açık uçlu görüşme sorusu, üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve soruların amaca ve alt problemlere uygun olduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler yüz yüze olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında yapılan analizler bir araya getirilerek görüş birliği sağlanmak istenmiştir. Toplanan ses kayıtları araştırmacılar tarafından da saklanmaktadır. Oluşturulan kod ve kategorilerin daha açık ve net olması için görüşmecilerin cümlelerinden alıntılara da yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda günümüzde kullanılan ders kitaplarının çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda da bazı önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler Yabancılara Türkçe öğretimi Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları Öğretim elemanı görüşleri Ders kitapları

Article Info	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
Makale Bilgisi	12.01.2024	14.03.2024	30.03.2024	10.29228/ijlet.1418591

Reference Cihangir Sardoğan, S., & Baz Bolluk, D. (2024). Öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 63-79.

¹ Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, sevgimcihangir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1573-079X

² Öğretim Görevlisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, bazdilek4@gmail.com, ORCID:0000-0002-8021-0432



Giriş

Dil, bireylerin iletişim kurmasını sağlayan en temel araçtır. Urgan (2013) dili, insanlar tarafından kullanılan, sınırlı miktarda seslerle, sınırsız sayıda cümleler üretmeye imkân sağlayan bir düzenek şeklinde tanımlamıştır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini ve isteklerini karşısındakine dil aracılığıyla ifade edebilmektedir. Dil olmadan insanların birbirleriyle iletişim kurması mümkün değildir. Dilin öneminin her geçen gün daha da anlaşıldığı günümüzde; gelişen teknoloji ile birlikte insanlar farklı amaçlarla ana dili dışında yabancı diller öğrenmek istemektedir. Yabancı dil, "belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir" (Richards vd. 2002: 206; Akt. Durmuş, 2013: 16). Türkçe de çeşitli nedenlerle yabancı dil olarak öğrenilmek istenen dillerden birisidir. Erdem (2009: 889) "Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Türk kültürünü merak etme, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir." diye belirtmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretimine verilen önemin artmasını sağlamıştır. Aslında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcı Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu ortaya koymak amacıyla yazılan *Dîvânü Lugâti't-Türk* Türk adlı esere dayanmaktadır (Güzel ve Barın, 2013). Günümüzde ise Türkçenin yabancılara profesyonel olarak öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nin kurulmasıyla başlamıştır. Sonrasında çeşitli üniversitelerde ve özel kurumlarda Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezleri açılmıştır. Bu kurumlarda Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin temelini, dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ile birlikte dil bilgisi oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezlerinde dört temel dil becerisinin ve dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Eğitim materyalleri öğretim sürecini, öğretim kalitesini, öğrenciyi ve öğretmeni doğrudan etkileyen önemli unsurlardır (Hirschfelder, 1999). Materyaller aracılığıyla öğrenme ve öğretme süreci hem daha etkili hem daha kalıcı hâle gelmektedir. "Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Ancak bu materyaller içerisinde en çok kullanılan materyal, yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarıdır" (Karababa, 2009: 276). Ders kitapları öğrencilere ders öncesi, sırası ve sonrasında kaynaklık eden temel araç konumundadır.

Ders kitabı; çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla hazırlanan, kolaydan zora uzanan sistemli ve programlı metinlerden oluşan kitaptır (Demirel, 2010: 34). Ders kitapları belirli bir programa göre ilerlediği ve yazılı kaynaklar olduğu için öğrenciler tarafından kolay ulaşılabilen bir araçtır. Özbay (2003) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin derslerde çeşitli materyaller (ders kitabı, dergi, gazete, radyo, teyp ve video, televizyon, slayt, tepegöz, bilgisayar) arasından %94,44 oranında en sık ders kitaplarını kullandıkları tespit edilmiştir. Ders kitapları öğretmenlere ders esnasında rehber olmakta neyi, nerede, ne zaman, nasıl, öğreteceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler sık sık ders kitaplarından yararlanmaktadır. Benzer bir şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğretmenler ders kitaplarından oldukça sık yararlanmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları günümüzde hem bireysel hem de kurumsal olarak yayımlanmaktadır. İlk yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı, Ankara TÖMER tarafından yayımlanmış daha sonra da bunu Ege TÖMER ve Gazi TÖMER takip etmiştir (Topçuoğlu,2013).

Devam eden süreç içerisinde de diğer üniversite ve özel kurumlar kendi yayınlarını çıkarmışlardır. Günümüzde yayımlanmış ve merkezlerde kullanılan çok sayıda yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı seti bulunmaktadır. Ancak burada üzerinde durulması gereken temel nokta, ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığı hususudur. Aksi hâlde öğrenci, dil öğrenme sürecinde zorlanacaktır. Hengirmen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- “Kitaplardaki etkinliklerin, konuların günlük yaşantıda iletişim yönünden en çok ihtiyaç duyulan konulara göre sıralanması gerekir.
- Kitaptaki konular, öğrencinin konuşma, dinlediğini anlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı, dikte ve dil bilgisi de bu becerilerin gelişmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Kitaplarda işlenen konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak ve öğretimi zevkli bir duruma getirebilmek için resim, karikatür ve fotoğraflara yer verilmelidir.
- Yabancı dil öğretimi konusunda yazılmış kitaplara ek olarak anahtar kitaplar, dil bilgisi ve dil bilgisi alıştırmaları kitapları, sözlükler, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü gibi yardımcı kitaplar hazırlanmalıdır. Kitapların özelliklerini bu şekilde belirttikten sonra, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hazırlanan kitapların, çağdaş eğitim ortamına uygun olup olmadıklarını anlama yönünden inceleyebiliriz. Ancak, bu konuda dikkat edilmesi gereken önemli bir konu vardır. Günümüzden yüz yıl önce yazılmış kitaplarla bugünkü çağdaş eğitim ortamına uygun olmaları beklenemez. Ama yüz yıl önce yazılmasına karşın temel söz varlığına, konuların günlük yaşantıda iletişim sıklığı sıralanmasına özen gösterilen kitaplar vardır. Kitaplar, günümüzde son on-on beş yıl içinde yazılmış olmasına rağmen çağdaş eğitim ortamına uygun olup olmadıkları yönünden incelenebilir.
- Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken önemli bir konu vardır. Günümüzden yüz yıl önce yazılmış kitapların bugünkü çağdaş eğitim ortamına uygun olmaları beklenemez” (Hengirmen, 1993: 64).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemli bir yeri olan ders kitaplarının hem bu özelliklere sahip olması hem de kitaplardaki metin ve etkinliklerle Türk kültürünü öğretmesi beklenmektedir. Öyle ki dil öğretimi kültür öğretimidir. Kramsch (1993)’a göre yabancı dil/ikinci dil öğrenenlerin mutlaka hedef dilin kültürünü de öğrenmesi gerekir. Çünkü ona göre, kültürel bağlam öğrenilmeden dil öğrenilemez. Ders kitaplarında verilen metin ve etkinlikler öğrenciye Türk kültürü ile ilgili bilgi vermelidir. Haley ve Austin (2004), yabancı dil ders kitaplarının her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermesi ve kültürle ilgili ön yargılardan arınmış etkinlikler sunması gerektiğini ifade eder.

Okur ve Keskin (2013), yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurları 7 ana başlık etrafında incelemiştir:

1. Günlük yaşam
2. Kişiler arası ilişkiler
3. Değerler ve eğitim
4. Edebiyat, sanat ve müzik
5. Gelenekler ve folklor
6. Sosyal yaşam

7. Coğrafya ve mekân

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dört temel dil becerisini ve dil bilgisini öğretirken öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, kolay ulaşılabilir olması gerekir. Bunun yanında Türk kültürünü yansıtabilmelidir. Bu kitapları aktif olarak en çok kullanan kişiler ise Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan, derslere giren öğretim elemanlarıdır. Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde önemli iki unsur öğretmen ve ders kitaplarıdır. Bu nedenle kitaplarla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasının süreç içerisinde Türkçenin yabancılara öğretimini olumlu yönde etkileyeceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Toprak, 2011; Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012; Gün, Akkaya ve Kara, 2014; Yılmaz, Temiz, 2014; Kılınç ve Yenen, 2015; Biçer ve Kılıç, 2017; İşcan ve Yassıtaş, 2018; Şimşek ve Erdem, 2020; Güven ve Özbilen, 2020; Biliş ve Memiş, 2021; Himoğlu ve Memiş, 2021; İşcan ve Kanca, 2021; Karagöl ve Kurt, 2021; Ertürk ve Memiş, 2022). Yapılan çalışmalar genel olarak ele alındığında; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen, öğrenci ve ders kitabı yazarı görüşleri ile kültür boyutu açısından incelendiği görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış fakat derslere giren öğretim elemanlarının görüşlerine pek az çalışmada yer verilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşleri alınan öğretim elemanlarının kullandığı ders kitapları nelerdir?
2. Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarının amaçlanan dil seviyelerine (A1, A2, B1, B2, C1) uygunluğu nasıldır?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içeriğinin Türkçeyi öğretmede yeterlilik düzeyi nedir?
4. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türk kültürünü yansıtma düzeyi nedir?
5. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerin durumu nasıldır?
6. Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşleri alınan öğretim elemanlarına göre ders kitapları nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni kullanan araştırmacılar insanların bir konudaki deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, dünyalarını nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine ne anlamlar yüklediklerine ilişkin üç konuya odaklanırlar (Merriam, 2009: 23). Araştırmada nitel veri toplama desenlerinden görüşmeden yararlanılacaktır. "Görüşme, sözlü olarak sürdürülen bir iletişim türüdür. Araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 40). Yapılan araştırmayla, yabancılara Türkçe öğretimi merkezlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının tecrübeleri göz önünde bulundurularak alanda kullanılan ders kitaplarıyla ilgili detaylı görüşler ve öneriler betimlenmek istenmiştir.

Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, araştırmacıların o kurumlarda çalışmaları nedeniyle Ege ve Akdeniz bölgelerinde bulunan 2 niversitenin Türkçe ğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde eğitim veren 6 ğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Kategori		(f)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	3	6
	Erkek	3	
Yaş	25-29	2	6
	30-34	1	
	35-39	3	
Hizmet Sresi	2-4 yıl	2	6
	5-6 yıl	4	
Eğitim Durumları	Lisans	-	6
	Yüksek Lisans	2	
	Doktora	4	
Mezun Oldukları Bölümler	Türkçe ğretmenliği	5	6
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	

Veri Toplama Araçları

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce, araştırmacılar tarafından 12 açık uçlu araştırma sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 3 uzman görüşü onayından geçmiştir. Daha sonra yapılan görüşmeler yüz yüze olup veriler ses kaydına alınmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları aşağıda verilmiştir:

1. TÖMER’de hangi derslere giriyorsunuz? Bir gününüz nasıl geçiyor? Biraz bahseder misiniz?
2. Bugüne kadar hangi ders kitaplarını kullandınız, kaynak kitaplardan bahseder misiniz?
3. Bazı setlerde öğrenciler için çalışma kitapları, dinleme materyalleri vb. olduğunu biliyoruz. Sizin şu anda kullandığınız ders kitabı setinin içeriğinde neler var?
4. Kullandığınız setin amaçlanan dil seviyelerine uygunluğu hakkında neler düşünüyorsunuz? rnek verebilir misiniz?
5. Kullandığınız ders kitabı setinin artı ve eksi yönlerinden biraz bahseder misiniz?
6. Bazı ğretim elemanları “Yabancılara Türkçe ğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerik anlamında zengin olduğunu ve farklı materyallerle desteklenmesinin gerekmediğini” söylüyor. Sizin bu konu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
7. şu an piyasadaki yabancılara Türkçe ğretimi ders kitaplarını sayıları bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Kullandığınız kitaplarda, metinlerin içerisinde ve etkinliklerde yer alan görselleri öğrencinin dikkatini canlı tutması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

9. Kullandığınız kitaplarda, metinlerin içerisinde ve etkinliklerde yer alan görselleri metnin içeriğine uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Dil öğretimi kültür öğretimidir. Avrupa Başvuru Ortak Metnine (Avrupa Dil Portfolyosu) göre yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında Türk kültürünün de tanıtılması beklenmektedir. Kullandığınız ders kitaplarında Türk kültürünü tanıtan öğelere ne ölçüde yer verildiğini değerlendirir misiniz?
11. Siz yabancılara Türkçe öğretimi seti hazırlasaydınız nelere dikkat ederdiniz? Hayalinizdeki ders kitabını bize anlatır mısınız?
12. Bunların dışında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla alakalı eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?

Veri Toplama Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan ve her biri ortalama 20 ila 40 dakika arasında süren görüşmeler katılımcıların sözlü onayları alınarak ses kaydı biçiminde kayıt altına alınmış, ardından da yazılı olarak raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından yazıya aktarılan görüşmeler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253-254). Yapılan araştırmada da her bir alt problem için temalar ve temaların altında yer alan kodlar oluşturulmuştur. Öğretim elamanlarıyla yapılan görüşmelerden sonra elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından da birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, kodlamalarda güvenilirliğin sağlanması için veri analizi süreci tamamlandıktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmışlar ve görüş birliğine varıldıktan sonra bulgular raporlanmıştır (Merriam, 2009: 216).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanırken üç alan uzmanından görüş alınmış ve çalışmanın kapsam geçerliği sağlanmıştır. Yapılan araştırmada veri toplama ve veri analizi süreci de güvenilirlik (Merriam, 2009: 210- 212) ilkesi gereğince detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmadan toplanan veriler ise her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonrasında yapılan analizler bir araya getirilerek görüş birliği sağlanmak istenmiştir. Toplanan ses kayıtları araştırmacılar tarafından da saklanmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ortaya konmuş, bu bulgulardan yola çıkılarak açıklamalar yapılmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Görüşleri alınan öğretim elamanlarının kullandıkları ders kitapları

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde (%)
Gazi TÖMER Ders Kitabı	5	35
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	3	20
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı	4	28

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	1	7
Ebru Türkçe Ders Kitabı	1	7
Adım Adım Türkçe Ders Kitabı	1	7

Tablo 2’de araştırmaya katılan ğretim elamanlarının kullandıkları ders kitapları ile ilgili görüşleri verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ğretim elemanlarının görüşlerine göre kullanılan ders kitaplarından Gazi TÖMER Ders Kitabının %35 oranında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının %20 oranında, Yedi İklım Türkçe Ders Kitabının %28 oranında, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının %7 oranında, Ebru Türkçe Ders Kitabının %7 oranında, Adım Adım Türkçe Ders Kitabının %7 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Öğretim elamanlarının ders kitaplarının amaçlanan dil seviyelerine uygunluğu ile ilgili görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde (%)
Seviyeye uygun	1	16
Seviyeye uygun değil	3	50
Düzeltmeler yapılabilir	2	34

Tablo 3’te araştırmaya katılan ğretim elamanlarının ders kitaplarının amaçlanan dil seviyelerine uygunluğu ile ilgili görüşleri verilmiştir. Tablo 3’e bakıldığında araştırmaya katılan ğretim elemanlarının görüşlerine göre kullanılan ders kitaplarının amaçlanan dil seviyelerine uygunluğu ile ilgili görüşler incelendiğinde “seviyeye uygun değil” %50 oranında, “düzeltmeler yapılabilir” %34 oranında, “seviyeye uygun” görüşü %16 oranında tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tabloda “Seviyeye uygun değil” ve “Düzeltmeler yapılabilir” oranları %84 olduğu görülmektedir. Bu oran kitapların seviyeye uygun olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aşağıda ğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Seviyeye uygun” , şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K3.

“Genel olarak değerlendirdiğimizde Gazi niversitesi’nin kitaplarındaki metinlerin her bir kur için seviyeye göre uygun olduğunu düşünüyorum. Spesifik olarak baktığımızda ise bazı metinlerin zorlayıcı olduğu da söylenebilir. Ancak burada bu yanlıştır da diyemeyiz. Çünkü dil ğretiminde ya da ya da bir konu ğretiminde bir konuyu öğretirken hoca hiç görülmeyen zor bir şeyi de nden gösterir ki öğrencisine sonraki zaman geldiğinde konuya ya da metne dair öğrencilerde bir hazır bulunuşluk oluşturmak istemiş olabilir.”

“Düzeltmeler yapılabilir”, şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K1.

“Bu konuda kitapların içeriğine bakıldığında genel olarak uygun diyebiliriz. Ancak bazı etkinliklerin seviye üstü olduğunu görebiliyoruz. Bu nedenle kitaplarda seviye üstü olan metinlerin düzeltilmesi gerekmektedir.”

K2.

“Kitaplarda bazı metinlerin düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bazı etkinlik veya metinlerde seviye üstü kelimeler veya uzun metinler olabiliyor. Örneğin B1 için verilen bir okuma metninde ancak C1’deki bir öğrencinin anlayabileceği seviyede akademik metinler koyabiliyorlar. Biz ğretmenler olarak

bazılarını çıkarıyoruz veya açıklamalar yapıyoruz. Bu metinlerin çıkartılması ya da öğretmenler tarafından açıklanması güzel olur.”

“Seviyeye uygun değil”, şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K4.

“Mesela A1 ile A2 arasında uçurum var gibi. Birden, fazla kelimeye maruz kalıyorlar, öğrencilerin kısa zamanda bu kadar kelimeye hakim olması çok normal değil. Öğrencilerden de aldığım şikayetler üzerine C1, B2 metinlerinin çok zor olduğunu söylüyorlar her zaman. Bu yüzden çok fazla bir kelime aktarımı var. Bu açıdan biraz zorlanıyor olabilirler. Bunun dışında Z Kitap kullanıyoruz oradaki videolar da pek uygun değil bence. A1 seviyesinde ders kitabında yer almayan kelimeler videolarda günlük hayattan akışta çok fazla veriliyor. Öğrencilerin bu kadar hızlı bir anlatımı, bu kadar kelimeyi anlamayacağını düşünüyorum ben. Bir de dinleme metinleri de onlara çok hızlı geliyor, dinleme kayıtları. O yüzden her seferinde ben kendim okuyorum. Öğrenciler kaydın çok hızlı olduğunu söylüyorlar.”

K5.

“Bazen bazı seviyelerde mesela B1’de dinleme metinlerinin ağır olduğunu düşünüyorum. En son onu hatırladığım kadarıyla. Bazı metinler çok ağırdı ve istenenle de anlatılan arasında bazı farklılıklar olabiliyor. Çocuğun biraz daha dolaylı anlatıma yatkın olması lazım. Bu da biraz B2’ye belki biraz daha kolay olabilir veya sona doğru olabilir. Çünkü orada geçen bir cümleyi tamamen dinlemeyle farklı anlayabiliyor ve cevap vermeden geçiyor.”

K6.

“Bence Yedi İklimde her seviyede bir sıkıntı var. Çünkü her seviye, seviyenin üstünde metinlerden oluşuyor. Özellikle şu an C1 olduğum için öğrenciler henüz B2 seviyesinde ama ilk hafta ilk derste ilk üniteye verilen metinler C1’in sonunda ancak anlayabileceği seviyede aslında. Yani metinlerin uzunluğu açısından ve kullanılan kelimeler açısından çok yoğun olduğunu gözlemledim. Bazı kelimeleri hiç kullanmasak da metinlerde yer veriyor. Bazı deyimleri hiç kullanmıyoruz mesela yine de verilmiş. Bu kadar yoğun olmasına gerek yok bence. A1, A2 seviyesi dışında A2’de de problem vardı aslında ama diğer tüm seviyelerde özellikle dinleme metinlerinin uzunluğu konusunda seviye üstü olduğunu gözlemliyorum. Genel bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum, tüm kurlarda var ne yazık ki.”

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretim elemanlarının ders kitaplarının Türkçeyi öğretmedeki yeterlilik düzeyi ile ilgili görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde(%)
Yeterli	2	33,3
Yeterli değil	2	33,3
Eksikler var	2	33,3

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ders kitaplarının Türkçeyi öğretmedeki yeterlilik düzeyi ile ilgili görüşleri verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine göre kullanılan ders kitaplarının Türkçeyi öğretmedeki yeterlilik düzeyi %33,3 oranında “yeterli”, %33,3 oranında “yeterli değil”, %33,3 oranında “eksikler var” olarak tespit edilmiştir. Yukarıda verilen tabloda “Yeterli değil” ve “Eksikler var” oranları dikkate alındığında kitapların %66,6 düzeyinde yetersiz olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle incelenen kitaplarda düzenlemeler yapılabilir.

Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Yeterli” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K3.

“Şöyle ki aslında zengin olarak planlanmış hem her kurun ders kitabı var. Hem yine kurların öğrenciler için yardımcı kitapları var. Aynı zamanda öğrenciler için yine aslında okumaya dair setler var. Mesela okuma anlama dersine girdiğim için biliyorum yanlış hatırlamıyorsam 20'nin üstünde farklı metnin öğrenciye ek kaynak olarak verilebildiği bir etkinlik bütünü de var. Onun dışında yabancılar için ölçme değerlendirme kitabından tutun öğretmen kılavuz kitaplarına kadar Gazi TÖMER Ders Kitabı bu anlamda zengin bir içerik oluşturmuş.”

K1.

“Ders kitaplarında her ne kadar düzeltilmeler yapılması gerekse de genel anlamda ders kitaplarının Türkçe öğretiminde yeterli olduğunu düşünüyorum.”

“Eksikler var” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K2.

“Kitaplarda bazen seviye dil bilgisel yanlışlar veya seviye üstü kelimeler olabiliyor. Bu durum öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerini engelleyebilir. Bu yüzden kitaplarda bulunan hata ve eksikler düzeltilmelidir. Ancak bu şekilde kitaplar daha yeterli olabilir.”

K5.

“Zenginlik... Aslında bazı kısımlarda ben zayıf buluyorum. Çünkü dilbilgisi olarak bir şey paylaşılmıyor. Biz olumlu, olumsuz, soru vs. şeklinde öğretiyoruz ama bunu kitapta bulamıyor öğrenci. Kitabın içinde, içindekiler bölümünde bir şey varsa içinde bulamıyor. Öğrenci eline aldığı anda kitabı dil bilgisel olarak öğrenebileceğini düşünmüyorum ben.”

“Yeterli değil” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K4.

“Kitaptaki şarkılar yeterli değil ya da güncel değil. Öğrencileri sıkıyor ya da günlük hayattan çok dinleme kayıtları yok. Mesela bir pazar ya da işte otogar gibi her alanda bir dinleme olabilir. Onun dışında ne söyleyebilirim... Mesela öğrencilerin tek başına hikaye gibi şeyleri de okumaları gerekiyor. Öyle ek bir kaynak yine kullanmak gerekiyor. Öyle bir şeyler sağlanabilir ama tabi ki de gerekiyor fazla içerik. Hiçbir zaman yeterli olmuyor.”

K6.

“Ben buna katılmıyorum. Kesinlikle desteklenmeli. Çünkü öğrenciye özellikle dilbilgisi konularını aktarırken kendi sisteminizi oluşturmanız gerekiyor kendi etkinliklerinizi oluşturmanız gerekiyor. Çünkü kitaptan hiçbir şekilde yararlanamıyorsunuz. Kitapta bulabileceğiniz bir şey yok. Öğrenci kendisi de okumak istese öğrenmek istese kitaptan asla yararlanamaz. Bu yüzden ben bu materyalleri kesinlikle yeterli bulmuyorum.”

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretim elamanlarının ders kitaplarının Türk Kültürünü yansıtma düzeyi ile ilgili görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Kültür öğelerine oldukça sık yer verilmiştir	6	%100

Tablo 5'te öğretim elamanlarının ders kitaplarının Türk Kültürünü yansıtma düzeyi ile ilgili görüşleri verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine

göre kullanılan ders kitaplarında kültür öğelerine oldukça sık yer verildiği % 100 oranında tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Kültür öğelerine oldukça sık yer verilmiştir” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K3.

“Ben kitaplarda kültürel öğelere önem verildiğini gözlemledim. Yunus Emre’den tutun Mimar Sinan’a, yiyeceklerden, içeceklere, şarkılardan mesela Neşet Ertaş metinde yer alıyor. Türk geleneklerinden birçok değeri içerisinde barındırıyor. Az önce de aklıma gelmeyen şeyleri toparlayacak olursak. Metinde Tarkan da var Neşet Ertaş da var hem günümüz sanatçıları da var hem de geçmişte Türk kültürüne ait değerler de var.”

K1

“Dil öğretimi kültür öğretimidir. Benim derslerimde çok önem verdiğim bir konudur. Bir öğrenci Türkçeyi öğreniyor ise Türkiye’deki insanların kültürlerini tam anlamıyla anlamalıdır. Gazi TÖMER Ders Kitabında da İster somut ister soyut kültür öğeleri olsun sık sık yer verilmiştir. Örneğin Türk kültürünü yansıtan yiyeceklerde biri olan baklava, Türk kahvesi, Adana kebab gibi öğelere A2’de yer verilmiştir.”

K4.

“Bence yeterli Yedi İklimdeki kültür aktarımı. Çünkü her temada kültürel bir şeye yer veriliyor diye düşünüyorum. Hani yemekler olsun, şarkılar olsun ya da film afişlerinden... Hepsi Türkiye ile ilgili şeyler ve her ünitenin sonunda da bir serbest okuma metni var. Yine bu serbest okuma metinlerinde mutlaka Türk kültürünü aktarıcı bir sanata, herhangi bir şeye yer veriliyor. O yüzden ben yeterli görüyorum.”

K5.

“B2’de mesela hatırladığım kadarıyla orada düşünlerimizden bahsediyorduk, arkadaşlık ilişkilerinden, komşuluk ilişkilerinden bahsediliyor. Belki metinlerde birebir bizimle ilgili ya da işte bir şehirdekiyle köydeki veya Türkiye’nin farklı bölgelerindekiyle ilgili olabilir olmaya da bilir. Ama biz zaten konuyla ilgili olduğuna göre eksikleri tamamlamaya çalışıyoruz. Mesela işte tatlılar olabiliyor. İşte Türkiye haritası verilmiş, orada mesela görseller verilmiş. Karadeniz’de bu tatlımız var, Akdeniz’de bu tatlımız var gibi görsellerle destekleniyor. İşte okuma parçalarımız var ya da serbest okuma kısımları var.”

K6.

“Biraz önce de bahsetmiştim. Genel olarak çok fazla veriyoruz bence. Biraz kısımlıyız hatta.”

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretim elamanlarının ders kitaplarındaki görsellerin durumu ile ilgili görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde(%)
Kitaplarda verilen görseller yeterli	1	8
Görseller ve metinler uyumlu	5	38
Görseller öğrencinin dikkatini canlı tutuyor	2	15
Öğrencinin dikkatini canlı tutacak görseller az	3	24
Kitaplarda verilen görseller geliştirilmeli	2	15

Tablo 6’da öğretim elamanlarının ders kitaplarındaki görsellerin durumu ile ilgili görüşleri verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine göre kullanılan ders kitaplarındaki görsellerin durumu %8 oranında “kitaplarda verilen görseller yeterli”,

%38 oranında “görseller ve metinler uyumlu”, %15 oranında “görseller öğrencinin dikkatini canlı tutuyor”, %24 oranında “öğrencinin dikkatini canlı tutacak görseller az”, %15 oranında “kitaplarda verilen görseller geliştirilmeli” olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Görseller ve metinler uyumlu” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K3.

“Papirüsten bahsederken papirüsü koymuşlar oraya minyatürden bahsederken minyatürü koymuşlar kesinlikle.”

K1.

“Görseller metnin içeriğine uygun ama az önce de belirttiğim gibi her metnin bir anahtar kelimesi yani can alıcı bir noktası vardır. Bu da iki yana ya da üç noktadır Bu iki ya da üç noktaya değil de daha genel manada resimleri konulduğunu fark ediyorum. Bu biraz değiştirilebilir.”

K4.

“Yedi İklim olarak uyum var. Hepsinde çekimleri kendileri yapmışlar. Belirli bir kadroları var. O kadroyla resimler, görseller devam ettirilmiş. Ben görselleri beğeniyorum. Günlük hayattan da güzel seçilmiş görseller. O yüzden görsel açısından bir problem olduğunu düşünmüyorum.”

K5

“Genel olarak görsel metin uyumu var.”

K6.

“Metnin içeriğine uygun bence genel olarak görseller. Yani metinde ne anlatılıyorsa görselde de o oluyor. Aksi bir durumla karşılaşmadım bugüne kadar.”

“Görseller öğrencinin dikkatini canlı tutuyor” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir.

K3.

“Metin ile alakalı öğrenci de acaba bu ne? Ya da bu nedir? Dedirten anahtar kavramların olabildiğince metinde yer aldığını görüyorum.”

K4.

“Evet, canlı tutuyor. Görsellerle uyumlu.”

“Kitaplarda verilen görseller geliştirilmeli” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K2.

“Tabii görsellere baktığımız zaman genellikle metinlerle alakalı olduğunu görüyoruz. Tabii görseller bazen yeterli oluyor bazen olmuyorlar. Çünkü burada görseller hazırlanırken genellikle hazır resimler veya görsellerden yararlanılıyor. Bunun yerine çizimlere yönelik daha çok farklı sanatsal ya da grafik tasarımından yararlanarak farklı şekillerde olan bazı görsellerden yararlanabilir.”

“Öğrencinin dikkatini canlı tutacak görseller az” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K1.

"Şöyle canlı tutması bakımından görseller en fazla okuma metinlerinde var. Okuma metinleri dışında dinleme metinlerinde çok az yer verilmiş evet var. Ama metinle ilgili daha canlı öğrencinin dikkatini daha çok çekecek AAA bu metinde ne varmış? Hoca bunu bize bir an önce okusun ya da dinlediği CD'den dinleyelim de anlayalım gibi merak uyandırıcı resimlerin düşük olduğunu düşünüyorum"

K5.

"Birçok bence metnin resminin olması gerektiğini düşünüyorum. Metinlerin sonunda mesela işte kültürel metinler var orada bir görsel paylaşıyoruz. Evet, şu an ciriten bahsedeceğiz şu an Türk kahvesinden bahsedeceğiz ya da başka bir kültürel bir şeyden bahsedeceğiz. Ben daha fazla görselin olup görsel üzerinden biraz daha konuşturma ya da yazdırma olmasından yanayım."

K6.

"Üst kurlarda görsellere çok yer verilmiyor açıkçası. Küçük küçük görseller... Bugüne kadar dikkatimi çeken bir görsele rastlamadım. Aslında A1 A2'de daha çok görsele rastlamamız lazım. Çünkü öğrenci o sayede öğreniyor birçok şeyi. Çok büyük bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum ama geliştirilebileceğini düşünüyorum."

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşleri alınan öğretim elemanlarına göre ders kitaplarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Metinler daha sade olmalı	2	12
İlgi çekici görseller kullanılmalı	3	16
Hacim olarak küçük olmalı	4	23
Kültürel öğelere daha çok önem verilmeli	1	6
Telefonlarda uygulama olarak kitaplar kullanılmalı	1	6
Kelime sayıları seviyelere uygun olmalı	1	6
Konuşma ve Yazma becerilerine ağırlık verilmeli	3	16
Görsel ve işitsel yönü olmalı	1	6
Dilbilgisi konularına biraz daha ağırlık verilmeli	1	6
Yönergeler verilmeli	1	6

Tablo 7'de Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşleri alınan öğretim elemanlarına göre ders kitaplarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşler verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarına göre ders kitaplarında % 12 oranında "metinler daha sade olmalı", %16 oranında "ilgi çekici görseller kullanılmalı", %23 oranında "hacim olarak küçük olmalı", %6 oranında "kültürel öğelere daha çok önem verilmeli", %6 oranında "telefonlarda uygulama olarak kitaplar kullanılmalı", %6 oranında "kelime sayıları seviyelere uygun olmalı", %16 oranında "konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmeli", %6 oranında "görsel ve işitsel yönü olmalı", %6 oranında "dilbilgisi konularına biraz daha ağırlık verilmeli", %6 oranında "yönergeler verilmeli" görüşleri tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Metinler daha sade olmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K3.

“Öğrencileri çok fazla ayrıntıya boğuyormuşuz gibi geliyor. Avrupa Dil Portfolyosu bağlamında düşünürsek evet o kriterlere uyuyoruz ama bence içerik anlamında metinlerin daha sade daha görsellerle desteklenebilir özellikle baştaki metinlerde, konularda daha kısa tutulabilir daha basitleştirilebilirdi.”

“İlgi çekici görseller kullanılmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K1.

“Görselliğin ön planda olduğu kişilerin daha çok ilgisini çekebileceği, bunlar çeşitli videolar olabilir. İçerisinde az önce de söylediğim gibi çeşitli grafik tasarımları şekiller bunların geliştirilerek yapıldığı bir ders kitabı düşünebilirdim.”

“Hacim olarak küçük olmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K6.

“Bir de çok fazla ünite olmazdı benim kitabımda bence. Çünkü şu an sekiz ünite var sanırım emin değilim çünkü kitabı hiç bitiremedim. Maksimum beş ünite yeterli bence. Onlar anlayabilsin konuşabilsin ve iyi yazabilsinler. Bence zaten dinlemeye bir şekilde maruz kalıyorlar.”

“Telefonlarda uygulama olarak kitaplar kullanılmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K1.

“Öğrencilerin ders kitabına işte yanında unuttu diyelim ya da bakamadı ya da her yerde yanında taşıyacağı Apple Store’dan ya da iOS uygulamasından indirebileceği bir uygulamaya ders kitapları çevrilebilir.”

“Kelime sayıları seviyelere uygun olmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K2.

“Avrupa ortak başvuru metninde belirtilen kelimeler baz alınmalıdır. Bu kelimelere göre seviyelerde eklemeler yapılmalıdır. Örneğin A1 seviyesinde 500 A2 seviyesinde 1000 şeklinde ilerlemelidir. Çünkü öğrencinin günlük hayatında ya da okul hayatında içine yaramayacak kelime gereksizdir. Örneğin A2 seviyesinde Gazi TÖMER ‘de acente kelimesi geçmiştir. Acenteyi biz bir Türk’e bile sorduğumuzda çok net anlayamayabilir. Kaldı ki bu kelime Türkçe kökenli bir kelime değil. Ben bunu neden A1’de ya da A2’de öğrenciye verip kafasını karıştırayım ya da metni anlamasını engelleyeyim o yüzden kelime sayılarına seviyelerde dikkat edilmeli.”

“Konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmeli” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K5.

“Konuşma ağırlıklı ve yazma ağırlıklı mesela.”

K4.

“Bir de konuşma için yaratıcı konuşma etkinlikleri olabilir ders kitabında.”

K6.

“Yazmayla ilgili bence daha fazla şey yaptırılabilir bir tane konu vermektense. Yani öğrencinin inisiyatifine bırakmalıyız bence yazmayı biraz. Çok fazla şunu yazın yönergesi vermek yerine yukarıda bir metin verip ne oluşturmak isterse onu oluşturmasını sağlamalıyız bence. Çünkü yukarıda verdiğimiz şeyin aynısını oluşturmasını istiyoruz öğrencilerden dolayısıyla bu onları çok da memnun etmiyor. Beni memnun etmezdi açıkçası. Konuşma konusuna gelirsek konuşmada da bence ünitenin başında üç soru veriliyor Yedi İklimde. Aralarda verilmiş konuşma. Konuşma bence evet var. Ama hepsini vermeye çalıştığımız için yani dört beceriyi de biz oluşturmaya çalıştığımız için ya konuşma çok geri planda kalıyor ya da yazma çok geri planda kalıyor. Ben biraz daha herhalde dil bilgisi konularındansa yazma ve konuşmaya yönelik bir kitap oluşturmak isterdim.”

“Görsel ve işitsel yönü olmalı” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K5.

“Hem işitsel hem görsel. Öğrencinin onu duymasını, duyduğunda tekrar etmesini, bensiz de devam etmesini sağlayacak... Daha çok duyuya hitap etmek onların dikkatini çekmek gerektiğini düşünüyorum ben. Mesela bir izlemeye yönlendirse öğrenci onu bir izlese.”

“Dil bilgisi konularına biraz daha ağırlık verilmeli” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K4.

“Yedi İklimin bir eksisi olarak dil bilgisi konusunda biraz daha fazla örneklere maruz bırakarak öğrencileri ya da metinden hareketle örneklere maruz bırakarak çeşitli onlara uygun etkinliklerle zenginleştirerek bir set hazırlayabilirdim.”

“Yönergeler verilmeli” şeklinde ifade eden katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

K4.

“Çalışma kitabında da yine öğrencilerin hani yapabileceği düzeyde, anlayabileceği düzeyde. Çoğu zaman anlamıyorlar çalışma kitabında ne yapmaları gerektiğini çünkü yönerge eksikliği var.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığı ders kitaplarının “Gazi TÖMER Ders Kitabı, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Ebru Türkçe Ders Kitabı, Adım Adım Türkçe Ders Kitabı” olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da katılımcıların yarısının kitaplarla ilgili “seviyeye uygun değil”, diğer yarısının da “seviyeye uygun” ya da “düzeltmeler yapılabilir” görüşünde olduğudur. Karababa ve Taşkın (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, araştırmadan elde edilen sonucun tersine kitapların nitelik ve nicelik bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna bakıldığında ise günümüzde kullanılan ders kitaplarının çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının ders kitaplarının Türkçeyi öğretmedeki yeterlilik düzeyi ile ilgili “yeterli, yeterli değil, eksikler var” görüşlerinin eşit oranda dağılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların kullandığı ders kitaplarının genel anlamda orta yeterlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Özbilen (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarını yeterli düzeyde bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında farklı araştırma gruplarında yapılan iki çalışmanın da birbirini desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmaya katılan katılımcıların tamamı, ders kitaplarının Türk kültür öğelerine sık yer verildiği görüşünde hemfikirdir. Yılmaz (2012) ve İşcan ve Yassıtaş (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde kitapların Türk kültür aktarımı sağlayan öğelere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okur ve Keskin (2013) ve Kutlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise bu çalışmadan farklı olarak ders kitaplarının kültürel unsurlara az sayıda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının ders kitaplarındaki görsellerin durumuyla ilgili görüşleri çeşitlidir. Bu görüşlerden “görseller ve metinler uyumlu” ve “öğrencinin dikkatini canlı tutacak görseller az” şeklinde ifade edilen görüşlerin diğer görüşlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların “kitaplarda verilen görseller yeterli”, “görseller öğrencinin dikkatini canlı tutuyor”, “kitaplarda verilen görseller geliştirilmeli” görüşlerinde olduğu tespit edilmiştir. İşcan ve Kanca (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bu çalışmada olduğu gibi görseller ile metinlerin uyumlu olduğu ancak görsellerin öğrencinin dikkatini canlı tutmada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşleri alınan öğretim elemanlarına göre ders kitaplarında “metinlerin daha sade olması, ilgi çekici görsellerin kullanılması, hacim olarak küçük olması, kültürel öğelere daha çok önem verilmesi, telefonlarda uygulama olarak da kullanılabilmesi, kelime sayılarının seviyelere uygun olması, konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi, görsel ve işitsel yönünün olması, dilbilgisi konularına biraz daha ağırlık verilmesi ve yönergelerin verilmesi” gerekmektedir. Çalışma, Karagöl ve Kurt (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla “ders kitaplarında seviyelere göre kelimelere dikkat edilmesi” yönüyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda şu öneriler verilebilir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları, alan uzmanları ve alanda aktif çalışan öğretim elemanlarının görüşlerinden faydalanılarak öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları, düzenli olarak revize edilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin dikkatini canlı tutacak görsellere yer verilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinler ve kelimeler seviyeye uygun hazırlanmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının durumu, daha fazla sayıda çalışma grubuyla da daha detaylı olarak ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Biliş, Ş. & Memiş, M. (2021). Gazi TÖMER “Yabancılar için Türkçe” öğretim seti özelinde kültür aktarımı ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta- sentez çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(54), 3438-3459.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888- 937.
- Ertürk, B. & Memiş, M. (2022). Yedi İklim Türkçe öğretim setindeki söz varlığı unsurlarını konu edinen bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(61), 3613-3644.
- Gün, M., Akkaya, A. & Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (9)6, 1-16.
- Güven, A. Z. Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe öğrenim seti). *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 80-91.
- Güzel, A. & Barın E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Basın Yayın.
- Haley, M., Hall, A. & Theresa Y. (2004). *Content-based second language*. Publication
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- Himoğlu, N. M & Memiş, M. (2021). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültür aktarımı ile ilgili yapılan incelemelere yönelik bir meta-sentez çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(55), 4219-4246
- Hirschfelder, A., Molin, P. F. & Wakim, Y. (1999). *American Indian stereotypes in the world of children: a reader and bibliography (2nd edition)*. Maryland, NJ: The Scarecrow.
- İşcan, A. & Kanca, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında görsel-metin uyumu. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 133-160.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, (3)1, 47-66.
- Karababa, Z. C. & Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.
- Karagöl, E. & Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 184-209.
- Kılınç, H. H. & Yenen, E. T. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 429-441.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s. 253-266). Anı Yayınları.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.

- Okur, A. & Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*. 6(2), 1619-1620.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 59-69.
- Şimşek, R. & Erdem, İ. (2020). Subliminal bir güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları. *Söylem Filoloji Dergisi*. 5(1), 252-277.
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılara öğretiminde yazılı kaynaklar. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 383-385). Grafiker Yayınları.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglar üzerine bir değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, XXIX, Bahar, 11-24.
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 15-22). Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yay.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books, *Turkish Studies - Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2751-2759.