



Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 5 Sayı 2 - Eylül 2020

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Emrah BOYLU

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
İstanbul Üniversitesi

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Tamer BAYRAK

Grafik Tasarım

Gözde KILIÇ

İngilizce Redaksiyon

Neslihan İSKENDER

Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Şan Ofset Matbaacılık

Adres: Hamidiye Mah. Anadolu Cad.

No:50 Kağıthane - İstanbul

Tel: 0(212) 289 24 24

Faks: 0(212) 289 07 87

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açıık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammed Eyüp Sallabaş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Prof. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkikiz / Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Selim Emiroğlu / İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Gün / Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden Tüm / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Uyar / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İnce / Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen Göçen / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan Karagöl / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat Biçer / Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmıç / Balıkesir Üniversitesi
Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Umut Başar / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Burak Tüfekçiöğlü / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Demet Kardaş / Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Bahar / Erciyes Üniversitesi
Dr. Emrah Boylu / İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Dr. Mehmet Emre Çelik / Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Önder Çangal / Gaziantep Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 5 Sayı 2 - Eylül 2020



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makalesi

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metne Müdahale: Uygulamalı Bir Değişim Örneği Olarak 'Deneme'

Intervention to the Text in Teaching Turkish as a Foreign / Second Language: 'Essay' as an Example of Applied Change

İbrahim Fatih DEMİREL..... 139

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Sesli Harflerin Yazımı Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Written Text of Foreign Language Students Learning Turkish in Terms of Writing Vowels

Fatih KANA, Aysu GÜZEL..... 171

Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Düşünceler: Öğretici Yeterlikleri

Improvement of Speaking Skills in Foreign Language Teaching and Thoughts on Assessment and Evaluation Process: Instructors Competencies

Ezgi İNAL..... 189

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarındaki Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi

The Effect of Topic Selection in Textbooks on Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Aslı KOÇAK..... 205

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticilerin Staj Uygulamasına Yönelik Görüşleri: Aydın TÖMER Örneği

Views of Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language on Internship Practice: The Case of Aydın TÖMER

Fatih ARSLANBAŞ..... 225

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

GENEL DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 5 SAYI 2 EYLÜL 2020 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2020.502

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metne Müdahale: Uygulamalı Bir Değişirim Örneği Olarak ‘Deneme’

Intervention to the Text in Teaching Turkish as a Foreign / Second Language: ‘Essay’ as an Example of Applied Change

İbrahim Fatih DEMİREL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2001

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Sesli Harflerin Yazımı Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Written Text of Foreign Language Students Learning Turkish in Terms of Writing Vowels

Fatih KANA, Aysu GÜZEL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2002

Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Düşünceler: Öğretici Yeterlikleri

Improvement of Speaking Skills in Foreign Language Teaching and Thoughts on Assessment and Evaluation Process:

Instructors Competencies

Ezgi İNAL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2003

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarındaki Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi

The Effect of Topic Selection in Textbooks on Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Aslı KOÇAK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2004

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticilerin Staj Uygulamasına Yönelik Görüşleri: Aydın TÖMER Örneği

Views of Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language on Internship Practice: The Case of Aydın TOMER

Fatih ARSLANBAŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2005

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metne Müdahale: Uygulamalı Bir Değişiririr Örneği Olarak ‘Deneme’¹

Arş. Gör. İbrahim Fatih DEMİREL²

Öz

Çalışmanın odaklandığı problem durumunu yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde seviyelendirilmiş/derecelendirilmiş okuma metinlerinin eksikliği sebebiyle öğrenciye anlaşılır girdi sunmakta yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. Doküman analizi yöntemi ile literatür taranmış, konu ile ilgili çalışmalar dayanak gösterilerek çalışmanın teorik altyapısı oluşturulmuştur.

Çalışmada öncelikle *metin* kavramı metindilbilimsel açıdan tanımlanmış ve yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanımı ile ilgili bilgi verilmiştir. Ardından bu kullanımla bağlantılı olarak metin uyarlama kavramına geçiş yapılmıştır. Bu bölümde metin uyarlama işlemine neden ihtiyaç duyulduğu, metin uyarlama kavramının kuramsal dayanakları ile tartışılarak bu işlemin nasıl ve kimler tarafından yapılabileceği hususu yapılan çalışmalar doğrultusunda açıklanmıştır. Ardından uygulama kısmında deneme türünde bir metin ele alınarak yapısal yaklaşım ilkeleri doğrultusunda A2 seviyesine uyarlanmıştır. Uygulamada kullanılacak metin seçilirken evrensel bir içeriğe sahip olması, ilgi çekici olması ve Krashen’in ‘i+1’ varsayımı doğrultusunda öğrencinin dil seviyesinin biraz üstünde yapılar içermesine dikkat edilmiştir. Uyarlama işleminin detayları, yapılan işlemler ve gerekçeleri bu bölümde uyarlama işleminin içinde verilmiştir. Ardından kullanılan metnin özgün formu ile uyarlanmış formu oluşturulan tablo altında birlikte verilmiştir. Bu şekilde okuyucular tarafından her iki metnin karşılaştırılması mümkün kılınmak istenmiştir. Çalışma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seviyelendirilmiş/derecelendirilmiş

¹Çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda* sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ifdemirel@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9647-2672>

Kaynak Gösterme: Demirel, F. İ. (2020). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde metne müdahale: uygulamalı bir değişiririr örneği olarak ‘deneme’. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2),139-169. DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2001

destekleyici okuma materyallerinin eksikliğine vurgu yapılmıştır. Bu eksikliğin uygun anlaşılır girdinin öğrenciye aktarımı noktasında önemli bir problem teşkil ettiği ifade edilmiştir. Buna paralel olarak bu eksikliğin sebepleri ortaya konmuş ve giderilmesi noktasında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, metin uyarlama, metin değiştirim, seviyelendirilmiş okuma materyalleri*

Intervention to the Text in Teaching Turkish as a Foreign / Second Language: 'Essay' as an Example of Applied Change

Abstract

The study focuses on the problems encountered in providing understandable input to the learner due to the lack of graded/graded reading texts in teaching Turkish as a foreign / second language. The literature was reviewed by using the document analysis method and the theoretical background of the study was established by showing the related studies on the subject as a basis.

In the study, firstly, the concept of text was defined linguistically and information was given about its use in foreign/second language teaching. Then, in connection with this usage, the concept of text adaptation was mentioned. In this section, why the text adaptation process is needed, how and by whom this process can be done by discussing the theoretical basis of the concept of text adaptation were explained in line with the previous studies. Then, in the application part, an essay type text was chosen and adapted to the A2 level in line with the structural approach principles. While choosing the text to be used in the application, it was paid attention to have a universal content, to be interesting and to include structures slightly above the learner's language level in line with Krashen's 'i + 1' assumption. Details of the adaptation process, the actions taken and the reasons were given in the adaptation process in this section. Then, the original form of the text used and the form adapted were given together under the created table. In this way, it was wanted to make it possible for the readers to compare both texts. At the end of the study, the lack of graded / graded supportive reading materials in teaching Turkish as a foreign language was emphasized and it was stated that this situation constitutes an important problem in terms of transferring the appropriate understandable input to the learner. In parallel with this, the reasons for this

deficiency were discussed and suggestions were put forward to overcome this deficiency.

Keywords: *Turkish teaching as a foreign/second language, text adaptation, text modification, graded reading materials*

Giriş

Yabancı/ikinci dilde okuma-anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden pek çok değişken vardır. Bunlar içinde en önemlilerinden biri öğretim sürecinde kullanılacak yazılı metinler ve bu metinlerin doğru seçimidir. Doğru metin seçiminde metnin; sözcüksel, sözdizimsel, anlambilimsel ve söylem unsurları açısından öğrenci grubuna uygun anlaşılır girdi (*optimal comprehensible input*) sunabilmesi beklenmektedir. Aksi halde, yani bahsedilen unsurlar açısından öğrenci grubu ile metnin düzeyi arasında metin lehine anlamlı farklılıklar olması ve metnin uygun anlaşılır girdi barındırmaması durumunda yabancı/ikinci dil öğretim/edinim sürecinin amaca hizmet etmekten uzaklaşacağı söylenebilir. Sözcüksel, sözdizimsel, anlambilimsel ve söylem unsurları açısından öğrenciye bol miktarda, zengin girdiler sunan yazılı metinler, öğrencinin sadece okuma becerisini değil bu metne bağlı olarak yazma, konuşma ve hatta dinleme becerilerini de geliştirebilir. O zaman özellikle edinim/öğretimin yazılı metinlere dayandığı süreçler için bu yazılı metinlerin çeşitliliği ve kullanımı oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde de bu durumu desteleyecek çalışmalar bulunmaktadır. Wallace (1992:71), Halley ve Austin (2004:159) çalışmalarında yabancı/ikinci dil öğretim/edinim süreçlerinde kullanılacak yazılı metinlerin bazı özelliklere sahip olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Bu özellikleri; içerik olarak ilgi çekici olmalı, okuma stratejilerini desteklemeli, metnin dil seviyesi hedef dil öğrencisinin dil seviyesinin biraz üzerinde olmalı (i+1), tercihen özgün metin olmalı, metnin uzunluğu özellikle başlangıç ve temel seviyedeki öğrenci için haddinden fazla olmamalı, kullanılan yazılı metin aynı zamanda farklı sınıf içi etkinliklerde kullanılabilecek özellikte olmalı, şeklinde toparlamak mümkündür. Diğer bir çalışmada ise Nuttal (1996), yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde; *içeriksel uygunluk, sunum, özgünlük, çeşitlilik, işletilebilirlik* gibi ilkelerden bahsetmiş ve doğru metin seçiminin önemini vurgulamıştır.

Çalışmalarda da görüldüğü üzere doğru seçilmiş ve kullanılmış bir

metin aracılığı ile öğrenici grubuna pek çok kazanım sağlanabilir. Bu noktada yabancı/ikinci dil öğretim/ediniminde özgün metin, kurgu metin, uyarlanmış/değiştirilmiş metin kullanımını hususuna ve bu kavramlarla ilgili süregelen tartışmalara değinmek, konu hakkında yapılan temel literatüre işaret ederek yapılan çalışmalara açıklamalar ve örnekler getirmek çalışma konusunun temellenmesi ve anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Temelde metinler, oluşturulma amacına göre kurgu ve özgün olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir (İltar & Açık, 2019:324). İltar ve Açık (2019:324) yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerini barındırdıkları metinler açısından inceledikleri çalışmalarında bir metnin özgün metin olarak tanımlanması için iki temel koşulu merkeze almışlardır. Bunlardan birincisi öğretim setinde yer alan yazınsal özgün metinlerin bir kaynağı olup olmadığıdır. Ancak kendileri bir kaynak belirtilmese dahi efsane, masal, mizahi fıkra, mâni gibi anonim türlerin özgün metin başlığı altında ele alındığını açıklamışlardır. İkinci koşul ise kullanılan metnin gündelik özgün bir metin olup olmadığı hususudur. Gündelik özgün bir metni de kaynak belirtme koşulu aranmaksızın özgün metin başlığı altına incelemişlerdir. Dolayısıyla Türkçe öğretim setlerinde kullanılan metinleri oluşturulma amacına göre; hedef dil öğrencisi için belirli yapıların, ifadelerin öğretilmesi için özel oluşturulmuş kurgu metinler, doğal dil kullanım örnekleri içeren hedef dili öğrenen grup için özel hazırlanmamış olan özgün metinler ve bu özgün metinlerin metne yapılan müdahale ile dil seviyelerine uygun hale getirildiği bir alt başlık olarak uyarlanmış metinler şeklinde üç ana başlıkta toplanmak mümkündür.

Yöntem

Çalışmada, yabancı/ikinci dil öğretiminde metin değiştiriririr/uyarlama süreçlerinin genel çerçevesi doküman analizi sonucunda kuramsal ve betimlemeli olarak ortaya koyulmuştur. Ardından uygulama olarak bir 'Deneme' metni değiştiriririr sürecinden geçirilmiştir.

1-Metin nedir?

Metin uyarlama kavramına geçmeden önce 'Metin nedir?' sorusunu yanıtlamakta fayda var. Üzerinde mutabık kalınmış bir tanımı olmamakla beraber, metin; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda sıralandığı, tümceler üstü anlamlı bir yapıdır ancak bu sıralanma rastlantısal değil mantıksal ve bilinçli şekilde dil bilgisel ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır, denebilir (Günay, 2007:45). Tanımdan

da hareketle metin olmanın en önemli ölçütleri dil bilgisel, mantıksal ve anlamlı bütünlük oluşturmasıdır. Bu anlamlı bütünlüğü ise ‘Bağdaşıklık’ ve ‘Bağlaşıklık’ ölçütleri sağlamaktadır.

Bağlaşıklık; kısaca metindeki dilsel, dil bilgisel uyum yani bütünlüktür (Dilidüzgün, 2017:28). *Bağdaşıklık* ise; metindeki her tümcenin yorumunun, diğer tümcenin yorumuyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliğidir (akt. Dilidüzgün, 2017:29). Bu iki kavramın olmadığı ya da eksik olduğu bir metin, metindilbilim açısından ‘metin’ olarak kabul görmez. Dolayısıyla metin üzerinde yapılan müdahalelerde bu kavramlar göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan kullanılacak metinlerin bazı özellikleri taşınması gerekmektedir. Bölükbaş’ın (2015:925) da belirttiği gibi yabancı dil/ikinci dil öğretiminde kullanılacak metinler hem okuma becerisini hem de konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmalıdır. Yani kullanılacak iyi bir metin aracılığıyla konuşma becerisinin geliştirilmesine zemin hazırlanıp yazma becerisi için de model oluşturulabilmelidir. Dolayısıyla metinler hem üretken dil/*anlatma* hem de *algılayıcı dil/anlama* becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kaynaklardan biridir. Bu gerekçe ile metin seçimi, yabancı dil/ikinci dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla kullanılan ders materyali, ‘İstanbul Yabancılar İçin Türkçe’, ‘Yeni Hitit’, ‘Yedi İklim’, ‘Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe’ gibi Türkçe öğretim setleridir. Sahada kullanılan bu setler incelendiğinde; içeriğinde yer alan okuma metinlerinin kurgu metinler, özgün metinler ve bu metinlere yapılan müdahaleler sonucu ortaya çıkan uyarlanmış metinler olarak ayrıldığı ve bu metinlerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir görev üstlendiği tespit edilmiştir.

Latif ve Açık (2019) çalışmasında Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini karşılaştırarak, kullanılan metinler açısından her iki seti değerlendirmiştir. Elde edilen verilere göre Yedi İklim setinde 306 kurgu, 70 özgün metin yer alırken İstanbul setinde 85 kurgu 46 özgün metin yer almaktadır. Elde edilen diğer bazı veriler ise şunlardır; her iki öğretim setinde yer alan temel seviyelerde özgün metinlerin kullanım oranı oldukça düşüktür, orta ve ileri seviyelerde de özgün metinlerin kullanım oranının kurgu metinlerin kullanım oranından azdır. Bu durum dil seviyesi ilerledikçe özgün metin kullanımının artması

beklentisi ile çelişmektedir. Latif ve Açık bu durumu kitap yazarlarının konuya gereken özeni göstermemesi ile açıklamaktadır. İki öğretim setinde de B1 seviyesindeki özgün metin oranının B2 seviyesinden daha yüksek olmasını ve özellikle Yedi İklim Setinde en yüksek özgün metin kullanım oranının B1 seviyesinde olmasını, bu yoruma gerekçe olarak sunmuşlardır. Özellikle temel seviyede metinleri orijinal şekilleriyle kullanmanın uygun olmadığından ve bu noktada gerekli olan metin uyarlama işlemlerinin zorluğundan bahsederek aslında bu sorunun çözüm yollarından biri olarak metin uyarlama işlemlerini işaret etmişlerdir. Bu noktada *metin uyarlama*, *uyarlanmış metin* kavramları üzerinde durmak çalışmanın anlaşılması için gereklidir.

2-Dil edinimi/öğretiminde metin uyarlama/değişiriririr işleme neden ihtiyaç duyulur?

Dil edinimi ve dil öğretimi kavramları şüphesiz iki farklı olguyu işaret etmektedir. Dil ediniminde yeni bir dil bilinçaltı süreçler ile ve farkında olmadan edinilir. Örneğin 1-4 yaş aralığında bir çocuk ailesinden ve sosyal çevresinden ana dilini/birinci dilini *edinir*. Öğrenme kavramı ise bilincin aktif ve dâhil olduğu bir süreci açıklamak için kullanılır. Öğrenci, öğrenme süreci boyunca neler öğrendiğinin ve neler öğreneceğinin farkındadır buna bağlı olarak süreç sonunda öğrendiklerini ve bununla ilintili kuralları söyleyebilir hale gelmektedir. Aslında bu iki kavram arasındaki farklılığın *davranışçı öğrenme kuramı* ile *bilişsel öğrenme kuramının* öğrenme kavramına olan farklı bakış açılarından kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Şöyle ki, davranışçı öğrenme kuramı ilkelerine göre öğrenme; uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurma sürecidir. Bu kurama göre öğrenme, *uyarıcı-tepki-ödül-pekiştirme-tekrar* ile kazanılan davranışları işaret etmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı ise, öğrenme kavramını bilinçli bir süreç sonunda, kişinin önceki bilgileri üzerine yeni bilgilerini inşa ettiği bir olgu olarak tanımlar. Dolayısıyla bilişsel öğrenme kuramının öğretileri doğrultusunda herhangi bir ön bilgisi olmayan bir çocuğun 1-4 yaş aralığında bir dili 'öğrendiğini' söylemek mümkün değildir. Bunun ancak farklı bir kavram olan 'edinme' ile açıklanabileceği söylenebilir.

Krashen (2003)'e göre insanlar ikinci/yabancı bir dili konuşarak ya da yazarak edinemezler. Bunlar üretken dil becerileridir ve dil gelişimi açısından bakıldığında 'çıkıtı' (*output*) olarak ifade edilir. İkinci/yabancı dil, algılayıcı dil becerileri olan okuma-anlama ve dinleme ile edinilir. Yazma ve konuşma becerileri ise en son gelişmesi beklenen becerilerdir. Algılayıcı

dil becerilerini aktif edecek olan ise ‘anlaşılır girdi’dir. (*comprehensible input*) Krashen anlaşılır girdi kuramı ile, öğrencinin mevcut dil yeterlilik düzeyinin biraz üzerinde (i+1) yapılar içeren dilsel girdiye maruz kalmasının, ikinci dil edinimi için gerekli ve yeterli sebep olacağını öne sürer (akt. Durmuş, 2013:1293). Bu noktada şunu ifade etmekte fayda var; her anlaşılır girdi ‘uygun anlaşılır girdi’ değildir. ‘Uygun Anlaşılır Girdi’ (*Optimal Comprehensible Input*) için Krashen ve Mason (2020); anlaşılır, ilgi çekici, zengin ve çok sayıda olmalıdır, der. Uygun anlaşılır girdinin olmadığı bir dil öğretim/edinim sürecinde başarıdan bahsetmek mümkün değildir. Uygun anlaşılır girdi sağlayacak temel kaynaklardan biri sözlü metinlerin yanı sıra hikâye gibi yazılı metinlerdir. Bu yazılı metinler özgün, kurgu ya da uyarlanmış metinler olabilir.

Yabancı/ikinci dil ediniminde Krashen ve arkadaşları *okuma becerisinin* ve *seviyelendirilmiş (graded) destekleyici okuma metinlerinin* üzerinde özellikle durur. Krashen, okuma becerisinin dil edinmede birincil rol oynadığını söyler ve okumayı ‘self-selected, pleasure reading’ kavramı altında tasarlar. Yani öğrenci kendi başına, kendi seçtiği kitapları zevk için okuyarak dil gelişimi açısından pek çok kazanım elde eder, der. Bu konuyu Mason (2007) çalışmasında dayanakları ile ortaya koyar, yetişkinlerin dil ediniminde kendi seçtikleri metinleri kişisel zevkleri doğrultusuna (*self-selected reading*) okumanın faydalarını sıralar. Bu noktada ise seviyelendirilmiş destekleyici okuma materyallerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yani dil öğrencisi kendi dil seviyesine uygun seviyelendirilmiş ne kadar çok okuma-anlama materyali bulursa bunu kendi zevkine göre seçmekte ve bundan faydalanmakta o derece özgür olacak ve buna paralel olarak pek çok uygun anlaşılır girdi ile karşılaşacaktır. Bu konu ile bağlantılı olarak Mason (2019), çalışmasında şundan bahseder; Dr. Mason Shitennoji Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretmektedir ve bu süreçte öğrencilerine programı dâhilinde 100 adet seviyelendirilmiş hikâye okutmaktadır. Aynı zamanda Dr. Mason öğrencilerinin, program dâhilinde 5.000 adet seviyelendirilmiş okuma metnine ulaşmalarına rehberlik etmektedir. Bu sistem Krashen’e göre başarılı, verimli ve uygulanabilir bir sistemdir.

Bu durum göz önüne alındığında ve literatür taraması yapıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu tarz seviyelendirilmiş destekleyici okuma metinlerinin sayısının yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Özellikle ‘Self-selected, pleasure reading’ kavramı ve bunun dil öğretimine katkıları

Bu çalışmada birinci maddede yer alan “yabancı ya da ikinci dil öğretiminde, özgün metinleri, özellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilerin dil düzeylerine uyarlamak” üzerine odaklanılmıştır. Zira yazının önceki bölümlerinde de bahsedilen Krashen ve Mason’un çalışmalarında da görüldüğü üzere; yabancı/ikinci dil öğretiminde oldukça önemli bir yer tutan seviyelendirilmiş destekleyici okuma metinleri hususu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oldukça kısır kalmış bir alandır. Her seviye için uygun özgün metinler bulmak zor olacağından metin uyarlama çalışmaları ile bu eksiklik giderilebilir, bu gerekçe ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında ‘metin uyarlama’ kavramı önem kazanmaktadır. Bu noktada metin uyarlamanın kuramsal temellerine dayanak olarak Durmuş (2013:1297) üç husustan bahsetmektedir;

1. Öğrencinin dil düzeyi ile metnin okunabilirlik düzeyi arasındaki uyumun sağlanması,
2. Öğrencinin yeterlilik düzeyi ile içerik arasındaki uyumun sağlanması,
3. Öğrenci kaygıları.

Sahada yapılan metin uyarlama çalışmaları bu üç hususu problem olmaktan çıkarmayı ve bu yolla hazırlanan materyaller aracılığı ile anlaşılabilirliği ve okunabilirlik düzeyini yukarılara çekmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğretim/edinim sürecinde ortaya çıkan kaygıları azaltılıp hedef dili ve kültürü keşfetme isteği artırılmaya çalışılmaktadır.

4-Metin uyarlama/değiştirim nasıl ve kimler tarafından yapılır?

Materyal geliştiricileri, yabancı/ikinci dil öğrencilerine daha fazla anlaşılır girdi sağlamak için metinleri basitleştirmek istediklerinde genellikle iki yaklaşımdan faydalanmaktadırlar. Bunlar, yapısal yaklaşım (*structural approach*) ve sezgisel yaklaşımdır. (*intuitive approach*) (Allen, 2009: 589).

Yapısal yaklaşım, herhangi bir dil seviyesi için önceden tanımlanmış kelime ve yapı listelerine dayanmaktadır (Crossley, Allen, Mcnamara; 2011:91). Yani öğrencinin hangi seviyede hangi dil bilgisel yapıları ve kelimeleri bilmesi gerektiği çalışma öncesi listelenir ve metne müdahale bu ön hazırlığa istinaden yapılır.

Sezgisel yaklaşımda ise materyal geliştiriciler tamamen kişisel

deneyimlerinden ve sezgilerinden hareketle metne müdahale eder. Bu iki yaklaşıma ek olarak bir de geleneksel okunabilirlik formüllerinden bahsetmek mümkündür ki bazı araştırmacılar bunu yapısal “yaklaşım başlığı” altında da ele almaktadır. Bu görüşe göre; metinde yer alan tümcelerin uzunluğu, kelime sayısı ve hatta kelimedeki harf sayısı metnin anlaşılabilirliğini doğrudan etkilemektedir.

Başoğul ve Aksu (2016: 428) konuyla ilgili yazılarında; metin uyarlama hususu üzerinde uzmanlaşmanın yetersizliği ve bu konudaki çalışmaların azlığı nedeniyle ders vermekle yükümlü öğretmenlerin sıklıkla metin uyarlama işlemi yapmak zorunda kaldıklarını ve bunu da genellikle herhangi bir eğitim almaksızın sezgisel olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmaya katılan ve örneklem grubunda yer alan, metin uyarlama çalışmaları yürüten öğretmenlerden %64'ü bu konuda deneyimli olmalarına rağmen kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum deneyimlerinin eğitim ile birleşip bir uzmanlık bilgisi yaratamamasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile sadece deneyimleri ile sezgisel olarak yaptıkları işlemler başta kendilerini tatmin edememektedir. Günümüzde yayın evleri ve buralarda görevli metin üreticileri de metin uyarlama ile bağlantılı çalışmalar yapsalar da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında daha önce de belirtildiği üzere bu konu özelinde büyük bir yoksunluk ve yetersizlik olduğu bir gerçekliktir. Çalışmanın sonuçlarıyla da paralel olarak başka bir ifade ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde metin üretme, metin uyarlama konuları hususunda uzmanlaşma eksikliği beraberinde bu alanda faydalanılacak seviyelendirilmiş destekleyici okuma materyalleri yoksunluğunu da getirmektedir, denebilir.

Metin uyarlama işlemleri çeşitli amaçlarla yapılsa da metnin öğretime etkisi ve kullanımı hususunda ortak üç tutumdan bahsedilebilir. Brown (2011) çalışmasında bunu şu şekilde ifade etmiştir;

1. Katı Özgünlük Tutumu: Öğretim sürecindeki tüm girdiler özgün/otantik ise dil daha iyi öğrenilir.

2. Özgünlük Karşıtı Bakış: Özgün/otantik girdiler anlaşılır olmaktan uzak olduğu için öğretim sürecindeki tüm öğeler öğrenciler için özel hazırlanmışsa dil daha iyi öğrenilir.

3. *Orta Özgünlük Bakışı*: Dil, hedef dil öğrencilerinin yeterliliğine, mevcut seviyesine ve müfredattaki dersin amacına uygun şekilde, özgün ve bundan hareketle çeşitlendirilmiş girdilerle öğrenilebilir.

Bu üç tutumdan herhangi birini doğru ya da yanlış olarak nitelendirmek mümkün değildir. Literatürde de bu hususla bağlantılı olarak özgün/otantik ya da uyarlanmış metin kullanımı üzerine tartışmalar halen devam etmektedir.

Sahadaki uygulamada genellikle metin uyarılmanın iki şekilde yapıldığı görülmektedir. Bunlar; sadeleştirme (*simplification*) ve genişletme/genişletimdir (*elaboration*).

“*Sadeleştirme*; terim olarak yabancı/ikinci dil öğrencilerine yönelik basitleştirilmiş okuma malzemesi veya başka tür malzeme üretmek amacıyla, kelime, bazen ayrıca yapı listesinden veya belirli dil bilgisi kurallarından yararlanarak özgün materyallerin uyarlanması (adaptation) ve yeniden yazılmasıdır.” (Durmuş, 2013:1298).

Richards & Schmidt (2002:486) sadeleştirmenin amacını dil bilgisel bağlamda eldeki metnin daha az karmaşık yapılar içerecek şekilde yeniden yazılması şeklinde yorumlar.

Darian (2001:2) ise, metin sadeleştirmeyi daha dilbilimsel kavramlar ışığı altında ele alır; (a) anlambilimsel öğeler (*semantic elements*), (b) sözcüksel öğeler (*lexical elements*), (c) söz dizimsel öğeler (*syntactic elements*), (d) söylem unsurları (*discourse elements*) olmak üzere dört temel başlık ve buna bağlı alt başlıklar altında açıklar ve detaylandırır.

Literatür taraması yapıldığında bir metni sadeleştirmek için en sık başvurulan dört yol olarak şunlar ön plana çıkmaktadır;

1-) *Koruma*: Sadeleştirme işlemi yapılırken özgün metinde yer alan ve öğrencinin bilişsel yükünü artırmadan anlayabileceği düşünülen yapıların, kelimelerin ve ifadelerin değiştirilmeden aynen korunması.

2-) *Özetleme*: Metnin temel anlamının korunarak, dil bilgisel ve sözcüksel olarak basit şekilde, kısaltılarak yeniden ifade edilmesi.

3-) *Silme*: Metnin anlamsal bütünlüğünü, bağdaşıklık ve bağlaşıklığını

sentence), Yapısal karmaşıklık (*structural complexity*).

3-) *Sözcüksel-Söz dizimsel Değiştirme*: Sadeleştirme çalışmalarında kullanılan bu yolla; tekrarlanan sözcük, ifade ve yapılardan kaçınarak metni küçültme, yapısal ve anlamsal olarak seviye üstü yapılardan kurtararak tümceyi yeniden kurma ve anlamsal olarak örtük bulunan yapıları açıklamak için tümceye yeni ifadeler ekleme amaçlanmaktadır.

4-) *Biçimsel Değiştirme*: Bu yolla metne paragraf düzeyinde müdahaleler yapılmaktadır. Metnin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla bir paragraf birkaç parçaya bölünebilir ya da iki paragraf tek paragraf haline getirilebilir.

Darian (2001:4) çalışmasında bu başlıkları söylem unsurları (*discourse elements*) üst başlığı altında; Referans ifade kullanımı (*pro-forms*), Artıklık (*redundancy*), Vurgu (*emphasis*), Kesinlik/Netlik (*implicitness*), Ekleme, Çıkarma ve Silme kavramları ile karşılaşmış ve detaylandırmıştır.

5-Metin uyarlama/değiştirim örneği olarak bir ‘Deneme’

Çalışmanın bu bölümünde diğer bölümlerde kuramsal olarak ifade edilen olguların uygulamaya dökülmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ‘Bilim Teknik’ dergisi arşivinden elde edilen deneme türünde yazılmış, ‘Televizyon Bağımlılığında Kurtulmak’ adlı metin yapısal yaklaşım ilkelerine göre A2 seviyesine uyarlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin temel seviyede bildiği kabul edilen dilbilgisi yapıları Ek1’de sunulmuştur. Kelime sıklığı listesi için ise Şenyiğit (2020) tarafından hazırlanan doktora tezi temel alınmıştır.

Uygulamada önce özgün metinde yer alan tümce verilmiş, ardından uyarlanmış hali yeniden yazılmıştır. Her uyarlanmış tümcenin altına uyarlama işlemi detayları eklenmiştir. Seçilen ve uyarlanan metnin Krashen’in ‘i+1’ varsayımı doğrultusunda öğrencinin dil seviyesinin biraz üstünde yapılar içermesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin A1-A2 seviyesi dil bilgisi yapılarını bildiği kabul edilmiş ve ‘şart kipi’ yapısı öğretilmesi planlanan ‘i+1’ olarak metinde korunmuştur. Bu şekilde metnin bağdaşıklık ve tutarlılığı mümkün olan en üst seviyede korunmaya çalışılmıştır.

Uygulama için deneme türünde bir metin seçilmesi, metin türünden kaynaklanan bağdaşıklık ve bağlaşıklık ölçütlerine göre deneme türünün daha geniş bir hareket alanı sunması olarak açıklanabilir. Uygulama

bölümünün sonuna eklenen tabloda ise mukayese edilmesini kolaylaştırması adına metnin özgün formu ve uyarlanmış formu bir arada verilmiştir.

Televizyon Bağımlılığından Kurtulmak

1.Tümce: Eve gelir gelmez yaptığımız ilk iş televizyonu açmaksa, yemeklerinizi sürekli televizyon karşısında yiyorsanız, bir televizyon programını kaçırmamak için arkadaşlarınızla ya da ailenizle buluşmayı reddediyorsanız, TV rehberlerine bakmadan pek çok dizi ya da programın kanalını ve başlama saatini söyleyebiliyorsanız, televizyon seyredirken yüksek sesle konuşan ya da size bir şeyler anlatmaya çalışan insanlara sinir oluyorsanız ya da bir yıl boyunca televizyonsuz kalmanız için birilerinin size milyarlar vermesi gerektiğini düşünüyorsanız, adına ister bağıllık deyin ister bağımlılık, bu parlayan kutucuk sizi ağına düşürmüş demektir.

Uyarlanmış Tümce: Eve geldikten sonra hemen televizyonu açıyorsanız, yemeklerinizi sürekli televizyon karşısında yiyorsanız, bir televizyon programını izlemek için arkadaşlarınızla ya da ailenizle buluşmak istemiyorsanız, hangi dizi ya da program hangi kanalda, saat kaçta TV rehberine bakmadan biliyorsanız, siz televizyon seyredirken aynı anda bir kişi yanınızda yüksek sesle konuşuyor ya da size bir şeyler anlatmak istiyor ve siz ona sinir oluyorsanız, bir yıl televizyonsuz yaşayabilmek için 'Birileri bana milyarlar vermeli.' diye düşünüyorsunuz. kendinize 'bağlı' ya da 'bağımlı' diyebilirsiniz. Yani TV olmadan yaşayamazsınız.

(Özgün tümce görüldüğü üzere 75 kelimedenden oluşan uzun bir yapıdadır. Yine içerisinde bulundurduğu 'ağına düşürmek' gibi deyim kullanımları ve ulaç, ortaç gibi A2 seviyesi üstü gramer yapıları tümcenin A2 seviyesi bir öğrenici için anlaşılabilirliğini oldukça düşürmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için özgün tümce üzerinde bazı işlemler yapılmıştır. Bunları şu şekilde açıklanabilir;

Söz dizimsel değiştirme ile yapısal ve anlamsal karmaşıklığı azaltmak için ayrılan tümceler sebep-sonuç bağlantısı kuracak bağlaçlarla birleştirilmiş ve referans ifadeler kullanılmıştır.

Sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olarak ifadeler seviyeye uygun yapılarla yeniden kurulmuş.

Yine sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olan ifadeleri açıklayabilmek için metne eklemeler/metni

detaylandırmalar yapılmıştır.

“eve gelir gelmez” ulaç yapısı “eve geldikten hemen sonra” şeklinde değiştirilmiştir. Yine özgün tümcede yer alan ‘ortaç’ ve ‘ulaç’ yapıları A2 seviyesinde bilindiği düşünülen doğrudan aktarım gramer yapıları ile karşılanmaya çalışılmıştır. Seviye üstü gramer yapıları olan –ken ve –sE ulaç/dilek kipi ekleri input+1 kuramı gereği öğretilmesi hedeflenen yapılar olduğundan tümcede korunmuştur.)

2. Tümce: Uzmanların bu durumda olanları kurtarmak için bir dizi önerileri var elbette:

Uyarlanmış Tümce: Uzmanların bu durumdaki insanları kurtarmak için elbette birçok önerileri var:

(‘bir dizi’ ifadesi sözcüksel değiştirme ile anlamsal bir karmaşa yaratmaması adına ‘birçok’ ifadesi ile değiştirilmiştir. ‘Bu durumda olanları’ ifadesi içerdiği ‘ortaç’ yapısının seviye üstü olması sebebiyle ilgi eki ve nitelediği varlık kullanılarak ‘bu durumdaki insanları’ şeklinde değiştirilmiştir.)

3./4.Tümce: -Diğer alışkanlıklarda olduğu gibi, bu işle ne kadar zaman tükettiğinizi, size getirdiklerini ve götördüklerini yazacağınız bir günlük tutmaya başlayın. Aynı zamanda seyrettiğiniz bütün programları da yazacağınız bir günlük olmalı bu.

Uyarlanmış Tümce: -TV seyretmek size olumlu anlamda ne veriyor ve olumsuz anlamda sizden neleri alıyor bunları bir günlüğe yazmaya başlayın. Bu günlükte hangi programları seyrediyorsunuz hepsi olsun. Diğer alışkanlıklarda da bu durum aynıdır.

(Özgün tümcede seviye üstü, ulaç ve gereklilik kipi yapısı bulunmaktadır. Bu yapılar sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile değiştirilmiş ve söz dizimsel değiştirme ile tümce sayısı artırılarak anlam detaylandırılmış/genişletilmiştir.)

5./6.Tümce: -Ailece yapabileceğiniz alternatif etkinlikler listesi oluşturun ve bunu buzdolabı gibi herkesin görebileceği bir yere yapıştırın. Aile bireyleri o liste içerisinde kendine uygun bir şeyler bulacaktır mutlaka.

Uyarlanmış Tümceler: -‘Ailece neler yapabiliriz?’ diye düşünün ve bunla alakalı bir liste oluşturun. Bu listeyi evde ortak bir alana, buzdolabı gibi, yapıştırın. Aile bireyleri o liste içerisinde kendine uygun bir şeyler bulacaktır mutlaka.

(Özgün tümcede yer alan seviye üstü ulaç yapıları, sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile doğrudan aktarım tümceleri ile değiştirilmiştir bu şekilde dil bilgisel yoğunluk azaltılmıştır.)

7./8./9./10./11.Tümce: -Seyirciler genellikle bir programın, bir filmin iyi olup olmadığını bir iki dakikada anlar. Fakat televizyonu kapatmak yerine televizyonun karşısında otururlar. Elbette daha sonra neler olacağını merak ettiğiniz için seyretmeye devam etmeniz normaldir. Ama televizyon kapatıldığında ve bireyler dikkatlerini başka şeylere yönelttiklerinde artık programı umursamayabilirler. Bu yüzden beğenmediğiniz bir şeyi seyretmemek için iradenizi kullanmayı öğrenin.

Uyarlanmış Tümceler: -Seyirciler genellikle bir program, bir film iyi mi kötü mü bir iki dakikada anlar. Fakat televizyonu kapatmaz ve televizyon karşısında oturmaya devam ederler. Elbette ‘Daha sonra neler olacak?’ diye merak etmeniz ve bu yüzden seyretmeye devam etmeniz normaldir. Ama televizyonu kapattıktan sonra bireyler başka şeylerle ilgilenerler ve artık programı umursamayabilirler. Bu yüzden bir şeyi beğenmediyseniz, onu seyretmeyin.

(Özgün tümcelerde yer alan; ulalar A2 seviyesi üstü gramer yapıları olduğu için sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile seviyeye uygun gramer yapıları barındıracak şekilde değiştirilmiştir.)

12./13.Tümce: -Haftada bir günü televizyonsuz gün ilan edin. Gün sayısını artırdıkça tüm ailenizin TV’ye ne kadar endekslenmiş bir yaşamı olduğunu anlayacaksınız.

Uyarlanmış Tümceler: -Haftada bir gün televizyon izlemeyin. Daha sonra 2-3 gün izlemeyin. O zaman tüm ailenizin hayatı TV’ye ne kadar bağımlı anlayacaksınız.

(Özgün tümcede yer alan ulaç ifadeleri yapısal ve anlamsal karmaşıklığı gidermek için seviyeye uygun şekilde sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile değiştirilmiştir. Ayrıca sözcüksel değiştirme ile bazı sözcük ve

ifadeler tümceden atılarak sözcüksel yoğunluk azaltılmış ve anlamayı kolaylaştırmak için tümceye yeni sözcük ve ifadeler eklenmiştir.)

14./15.Tümce: -TV gürültüsünü arka planda çalan fon sesi olmaktan çıkarın. Eğer birtakım işler yaparken bir şeyler dinlemekten hoşlanıyorsanız radyo ya da kaset çalar daha uygun olacaktır.

Uyarlanmış Tümce: - TV gürültüsü arka plandaki fon sesi olmasın. Eğer birtakım işler yaparken bir şeyler dinlemekten hoşlanıyorsanız radyo ya da kasetçalar daha uygun olacaktır.

(Özgün tümcedeki ortaç yapısı, ilgi eki yapısı ile karşılanmış ve dil bilgisel karmaşa azaltılmaya çalışılmıştır. Seviye üstü olan '-ken' ve '-sE' ulaç/dilek istek kipi input+1 kuram gereği öğretilmek istenen gramer yapıları olduğu için korunmuştur.)

16.Tümce: -Ve çocuklarınız için: Ne kadar meşgul olursanız olun, televizyonu asla bebeğinizi oyalama amaçlı kullanmayın.

Uyarlanmış Tümce: -Ve çocuklarınız için: Ne kadar meşgul olursanız olun, televizyonu asla bebeğinizi oyalama amaçlı kullanmayın.

(Tümce seviyeye uygun görüldüğü için korunmuştur.)

17.Tümce: Beyinleri gelişme devresinde olan çocuklarınızın saatlerce televizyon karşısına oturmalarını engelleyin.

Uyarlanmış Tümce: Beyinleri gelişme devresindeki çocuklarınızın saatlerce televizyon karşısına oturmalarını engelleyin.

(Özgün tümcedeki ortaç yapısı, ilgi eki yapısı ile karşılanmış ve dil bilgisel yoğunluk azaltılmaya çalışılmıştır.)

18.Tümce: Çocuğunuzun ne seyredeceğine siz karar verin.

Uyarlanmış Tümce: Çocuğunuz hangi programı seyredecek? Buna siz karar verin.

(Özgün tümcedeki ulaç yapısı, soru tümcesi ve buna bağlı bir referans ifade kullanılarak sözcüksel-sözdizimsel değiştirme ile seviyeye uygun hale getirilmiştir. Tümcedeki 'ne' sorusu sonraki tümcedeki ulaç ifadesini

referans ifade ile karşılayabilmek için 'hangi programı' şeklinde değiştirilmiştir.)

19.Tümce: Seçtiğiniz program biter bitmez çocuğunuzun ekran karşısına yapışıp kalmaması için televizyonu kapatın.

Uyarlanmış Tümce: Bu program bittikten hemen sonra çocuğunuzun ekran karşısından kalkması için televizyonu kapatın.

(Özgün tümcedeki ulaç ifadesi önceki tümcede açıklandığı üzere tümcelerin yakınlığı ve arada anlam karmaşası yaratacak başka bir ifade olmaması gerekçesi ile referans ifade ile karşılanmıştır. A2 seviyesi için listelenen basit anlamlı deyimler arasında bulunmaması sebebiyle tümcede yer alan deyimsel ifade benzer anlamı verecek bir fiil ile karşılanmıştır.)

20.Tümce: Çocukların beyinleri, beynin yaptığı alıştırmaların tipine göre, bölgelerin içinde ve arasında bağlar geliştirir.

Uyarlanmış Tümce: İnsan beynini kullanarak alıştırmalar yapar. Çocukların beyni bu alıştırmaların tipine göre, beynin bölgeleri içinde ve arasında bağlar geliştirir.

(Özgün tümce sözcüksel-söz dizimsel değiştirme ile detaylandırılmış ve tümce sayısı artırılmıştır. Özgün tümcedeki ulaç yapısı, eklenen yeni bir tümce ve buna bağlı referans ifade ile karşılanmıştır. Tamlayanı olmayan isim tamlaması da anlam açıklığına kavuşması için tamlayan eklenerek yeniden ifade edilmiştir.)

21.Tümce: Beynin gelişimi üzerine araştırmalar yapan bilim adamlarına göre aşırı televizyon izlemek bu bağların gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.

Uyarlanmış Tümce: Bazı bilim adamları beynin gelişimi üzerine araştırmalar yapıyor. Bu bilim adamlarına göre aşırı televizyon izlemek bu bağların gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.

(Özgün tümcede yer alan ortaç yapısı nedeniyle söz dizimsel değiştirme uygulanarak tümce ikiye bölünmüş ardından kullanılan referans ifade ile tümceler arası bağlantı sağlanmıştır.)

22.Tümce: Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için önemli olan sol yarımküre sistemlerinin uyarılmasını azaltabiliyor.

Uyarlanmış Tümce: Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için beynin sol yarımküre sistemleri önemlidir. Aşırı televizyon izlemek bu sistemlerin uyarılmasını azaltabiliyor.

(Özgün tümcede yer alan ortaç yapısı nedeniyle söz dizimsel değiştirme uygulanarak tümce ikiye bölünmüş ardından kullanılan referans ifade ile tümceler arası bağlantı sağlanmıştır)

23.Tümce: Aşırı derecede TV izlemenin, yüksek düzeyde kavrama becerisi için gerekli olan okuma becerisi üzerine, son derece kuvvetli olumsuz etkileri olduğu da kabul ediliyor.

Uyarlanmış Tümce: Bilim adamları ‘Okuma becerisi için yüksek düzeyde kavrama becerisi gereklidir. Aşırı derece TV izlemek bu okuma becerisi üzerine, son derece olumsuz etki ediyor.’ diyor.

(Özgün tümcede yer alan ortaç yapısını karşılamak için, tümce doğrudan aktarım tümcesi yapısı ile yeniden ifade edilmiştir.)

24.Tümce: Çalışmalar, televizyon izleme zamanıyla dil gelişimi testlerindeki performans arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösteriyor.

Uyarlanmış Tümce: Çalışmalara göre, televizyon izleme zamanıyla dil gelişimi testlerindeki performans arasında doğrudan bir ilişki vardır.

(Özgün tümcede yer alan ortaç yapısı, görelilik yapısı kullanımı ile seviyeye uygun hale getirilmiştir.)

25.Tümce: Ve ne yazık ki gelişmeden ya da az gelişmiş bir şekilde bırakılan dil becerisi, kişinin öğrenme yeteneğini tümüyle etkiliyor.

Uyarlanmış Tümce: Ve ne yazık ki eksik dil becerisi, kişinin öğrenme yeteneğini tümüyle olumsuz etkiliyor.

(Sözcüksel ve sözcüksel-söz dizimsel değiştirme uygulanarak özgün tümcede yer alan ortaç ekleri, basit sıfat kullanımı ile karşılanmaya çalışılmış ve anlam açıklığı sağlayabilmek için tümceye ‘olumsuz’ ifadesi eklenmiştir.)

26.Tümce: Amerikan Çocuk Sağlığı Uzmanları Derneği tüm bu nedenlerden ötürü, televizyon ve bilgisayarların, çocukların odasından alınmasını ve çocuklara iki yaşlarına kadar televizyon seyrettirilmemesini öneriyor.

Uyarlanmış Tümce: Bu yüzden Amerikan Çocuk Sağlığı Uzmanları Derneği; “Çocukların odasında televizyon ve bilgisayar olmasın ve çocuklara iki yaşına kadar televizyon seyrettirmeyin.” diye öneriyor.

(Özgün tümcede yer alan edilgen yapı seviye üstü olduğu için tümce doğrudan aktarım tümcesi şeklinde yeniden ifade edilmiş ve bu şekilde anlamı perdelemeyecek şekilde dil bilgisel yoğunluğunun azaltılması hedeflenmiştir.)

Tablo 1. ‘Tv Bağımlılığı’ Özgün Metin Formu ve Uyarlanmış Metin Formu

Özgün Metin Formu	Uyarlanmış Metin Formu
(1) Eve gelir gelmez yaptığımız ilk iş televizyonu açmaksa, yemeklerinizi sürekli televizyon karşısında yiyorsanız, bir televizyon programını kaçırmamak için arkadaşlarınızla ya da ailenizle buluşmayı reddediyorsanız, TV rehberlerine bakmadan pek çok dizi ya da programın kanalını ve başlama saatini söyleyebiliyorsanız, televizyon seyrederken yüksek sesle konuşan ya da size bir şeyler anlatmaya çalışan insanlara sinir oluyorsanız ya da bir yıl boyunca televizyonsuz kalmanız için birilerinin size milyarlar vermesi gerektiğini düşünüyorsanız, adına ister bağıllık deyin ister bağımlılık, bu parlayan kutucuk sizi ağna düşürmüş demektir. Uzmanların bu durumda olanları kurtarmak için bir dizi önerileri var elbette:	(1)Eve geldikten sonra hemen televizyonu açıyorsanız, yemeklerinizi sürekli televizyon karşısında yiyorsanız, bir televizyon programını izlemek için arkadaşlarınızla ya da ailenizle buluşmak istemiyorsanız, hangi dizi ya da program hangi kanalda, saat kaçta TV rehberine bakmadan biliyorsanız, siz televizyon seyrederken aynı anda bir kişi yanınızda yüksek sesle konuşuyor ya da size bir şeyler anlatmak istiyor ve siz ona sinir oluyorsanız, bir yıl televizyonsuz yaşayabilmek için ‘Birileri bana milyarlar vermeli.’ diye düşünüyorsanız kendinize ‘bağlı’ ya da ‘bağımlı’ diyebilirsiniz. Yani TV olmadan yaşayamazsınız. Uzmanların bu durumdaki insanları kurtarmak için birçok önerileri var elbette:

(2) -Diğer alışkanlıklarda olduğu gibi, bu işle ne kadar zaman tükettiğinizi, size getirdiklerini ve götürdüklerini yazacağınız bir günlük tutmaya başlayın. Aynı zamanda seyrettiğiniz bütün programları da yazacağınız bir günlük olmalı bu.

(3) -Ailece yapabileceğiniz alternatif etkinlikler listesi oluşturun ve bunu buzdolabı gibi herkesin görebileceği bir yere yapıştırın. Aile bireyleri o liste içerisinde kendine uygun bir şeyler bulacaktır mutlaka.

(4) -Seyirciler genellikle bir programın, bir filmin iyi olup olmadığını bir iki dakikada anlar. Fakat televizyonu kapatmak yerine televizyonun karşısında otururlar. Elbette daha sonra neler olacağını merak ettiğiniz için seyretmeye devam etmeniz normaldir. Ama televizyon kapatıldığında ve bireyler dikkatlerini başka şeylere yönelttiklerinde artık programı umursamayabilirler. Bu yüzden beğenmediğiniz bir şeyi seyretmemek için iradenizi kullanmayı öğrenin.

(5) -Haftada bir günü televizyonsuz gün ilan edin. Gün sayısını artırdıkça tüm ailenizin TV'ye ne kadar endekslenmiş bir yaşamı olduğunu anlayacaksınız.

(2) - TV seyretmek size olumlu anlamda ne veriyor ve olumsuz anlamda sizden neleri alıyor bunları bir günlüğe yazmaya başlayın. Bu günlükte hangi programları seyre diyorsunuz hepsi olsun. Diğer alışkanlıklarda da bu durum aynıdır.

(3) -‘Ailece neler yapabiliriz?’ diye düşünün ve bunla alakalı bir liste oluşturun. Bu listeyi evde ortak bir alana, buzdolabı gibi, yapıştırın. Aile bireyleri o liste içerisinde kendine uygun bir şeyler bulacaktır mutlaka.

(4) -Seyirciler genellikle bir program ya da bir film iyi mi kötü mü bir iki dakikada anlar. Fakat televizyonu kapatmaz ve televizyon karşısında oturmaya devam ederler. Elbette ‘Daha sonra neler olacak?’ diye merak etmeniz ve bu yüzden seyretmeye devam etmeniz normaldir. Ama televizyonu kapattıktan sonra bireyler başka şeylerle ilgilenirler ve artık programı umursamayabilirler. Bu yüzden bir şeyi beğenmediyseniz, onu seyretmeyin

(5) -Haftada bir gün televizyon izlemeyin. Daha sonra 2-3 gün izlemeyin. O zaman tüm ailenizin hayatı TV'ye ne kadar bağımlı anlayacaksınız.

(6) -TV gürültüsünü arka planda çalan fon sesi olmaktan çıkarın. Eğer birtakım işler yaparken bir şeyler dinlemekten hoşlanıyorsanız radyo ya da kasetçalar daha uygun olacaktır.

(7) -Ve çocuklarınız için: Ne kadar meşgul olursanız olun, televizyonu asla bebeğinizi oyalama amaçlı kullanmayın.

(8) Beyinleri gelişme devresinde olan çocuklarınızın saatlerce televizyon karşısına oturmalarını engelleyin.

(9) Çocuğunuzun ne seyredeceğine siz karar verin. Seçtiğiniz program biter bitmez çocuğunuzun ekran karşısına yapışıp kalmaması için televizyonu kapatın. Çocukların beyinleri, beynin yaptığı alıştırmaların tipine göre, bölgelerin içinde ve arasında bağlar geliştirir.

(10) Beynin gelişimi üzerine araştırmalar yapan bilim adamlarına göre aşırı televizyon izlemek bu bağların gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.

(11) Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için önemli olan sol yarımküre sistemlerinin uyarılmasını azaltabiliyor.

(6) - TV gürültüsü arka plandaki fon sesi olmasın. Eğer birtakım işler yaparken bir şeyler dinlemekten hoşlanıyorsanız radyo ya da kaset çalar daha uygun olacaktır.

(7) -Ve çocuklarınız için: Ne kadar meşgul olursanız olun, televizyonu asla bebeğinizi oyalama amaçlı kullanmayın.

(8) Beyinleri gelişme devresindeki çocuklarınızın saatlerce televizyon karşısına oturmalarını engelleyin.

(9) Çocuğunuz hangi programı seyredecek? Buna siz karar verin. Bu program bittikten hemen sonra çocuğunuzun ekran karşısından kalkması için televizyonu kapatın. İnsan beynini kullanarak alıştırmalar yapar. Çocukların beyni bu alıştırmaların tipine göre, beynin bölgeleri içinde ve arasında bağlar geliştirir.

(10) Bazı bilim adamları beynin gelişimi üzerine araştırmalar yapıyor. Bu bilim adamlarına göre aşırı televizyon izlemek bu bağların gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.

(11) Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için beynin sol yarımküre sistemleri önemlidir. Aşırı televizyon izlemek bu sistemlerin uyarılmasını azaltabiliyor.

(12) Aşırı derecede TV izlemenin, yüksek düzeyde kavrama becerisi için gerekli olan okuma becerisi üzerine, son derece kuvvetli olumsuz etkileri olduğu da kabul ediliyor.

(13) Çalışmalar, televizyon izleme zamanıyla dil gelişimi testlerindeki performans arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösteriyor.

(14) Ve ne yazık ki gelişmeden ya da az gelişmiş bir şekilde bırakılan dil becerisi, kişinin öğrenme yeteneğini tümüyle etkiliyor.

(15) Amerikan Çocuk Sağlığı Uzmanları Derneği tüm bu nedenlerden ötürü, televizyon ve bilgisayarların, çocukların odasından alınmasını ve çocuklara iki yaşlarına kadar televizyon seyrettirilmemesini öneriyor.

(12) Bilim adamları ‘Okuma becerisi için yüksek düzeyde kavrama becerisi gereklidir. Aşırı derece TV izlemek bu okuma becerisi üzerine, son derece olumsuz etki ediyor.’ diyor.

(13) Çalışmalara göre, televizyon izleme zamanıyla dil gelişimi testlerindeki performans arasında doğrudan bir ilişki vardır.

(14) Ve ne yazık ki eksik dil becerisi, kişinin öğrenme yeteneğini tümüyle olumsuz etkiliyor.

(15) Bu yüzden Amerikan Çocuk Sağlığı Uzmanları Derneği; “Çocukların odasında televizyon ve bilgisayar olmasın ve çocuklara iki yaşına kadar televizyon seyrettirmeyin.” diye öneriyor.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma, dil ediniminde anlaşılır girdi kavramına ve bunu sağlayan önemli iki kavram olarak seviyelendirilmiş okuma materyallerine ve okuma becerisine odaklanmıştır. Özellikle Krashen ve Mason (2017) tarafından ortaya koyulan ‘Self-selected, pleasure reading’ (kendi seçiminle-zevk için okuma) kavramı çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde (graded) seviyelendirilmiş destekleyici okuma materyallerinin yoksunluğunun uygun anlaşılır girdinin öğrenciye aktarımı açısından önemli bir problem durumu olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğrenciye, uygun anlaşılır girdi sağlayacak seviyeye uygun metin bulmanın zorluğu ve buna istinaden metin uyarlama işlemi ile metne müdahale edilebileceği yorumunda bulunulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde özgün metin – uyarlanmış/değiştirilmiş metin –

kurgu metin kullanımı hususu uzun yıllardır tartışışlagelen bir problemidir. Bunla ilgili alan uzmanları farklı hipotezleri dayanak göstererek hangisinin neden kullanılması gerektiğini açıklamaktadır.

Çalışmada, Krashen'in İkinci Dil Edinim Kuramı'ndan ve buna bağlı olarak Anlaşılır Girdi Hipotezi öğretileri doğrultusunda öğreniciye seviyesine uygun, bol miktarda, zengin anlaşılır girdi sunmanın dil edinimi/öğretimi açasından önemli olduğu ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak sadece özgün metin, sadece kurgu metin ya da sadece uyarlanmış/değiştirilmiş metin kullanımı değil uygun durumlarda, uygun seviyelerde, uygun metin seçimi ile hepsinin eř zamanlı şekilde programa dâhil edilmesi tavsiye edilmektedir. Çalışmanın önemli çıktılarından biri de yapısalcı yaklaşım doğrultusunda bir metin uyarlama örneği içermesidir. Zira çalışmada da bahsedildiği üzere seviyelere göre düzenlenmiş/uyarlanmış metin eksikliği özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretili sahasında önemli bir problem durumudur. Bunu giderecek olan; nitelikli, dilbilimsel ve metindilbilimsel temelli uyarlama çalışmalarıdır.

Metin kurgulama, metin yazma, dilbilim, metindilbilim, yabancı dil olarak Türkçe öğretili, yayınevlerinde çalışan materyal geliştiriciler gibi alan uzmanlarının bulunduğu geniş çaplı ve katılımlı 'Metin Uyarlama' konulu çalıştaylar ya da hizmet içi eğitim programları ile konu üzerine çalışılmalı ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenmek/edinmek isteyenlere seviyelendirilmiş metin çeşitliliği bir an önce sunulmalıdır.

Ek.1- CEFR – Alanda Kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretili Setleri Çerçevesinde Hedef Öğrenici Grubunun Bildiği Varsayılan Dilbilgisi Yapıları

A1	A2	B1
Ses Olayları (yumuşa- ma, benzeşme, daralma)	Emir Kipi	Zarf Filler (-ArAk, -A -A)
Çoğul Eki	İstek Kipi	şimdiki Zamanın Hikayesi
Koşaç Tümcəsi	Yapım Ekleri (-II – sIz, -IIk)	Zarf Filler (-ken)

Sıralama	Belirli Geçmiş Zaman	İsim Fiil Ekleri (Adlaştırma)
Varoluş Tümcəsi (var,- yok) Şimdiki Zaman	Koşaç Tümcəsi Belirli Geçmiş Zaman Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle,- bunun için)	Emir Kipinde Dolaylı Anlatım Gereklilik Kipi
Ad Durum Ekleri	Bağlaçlar/İlgeçler (ile)	Gereklilik Kipinin Hikayesi
Ulaçlar (-DİktEn sonra, -mEdEn önce)	Gelecek Zaman	Zarf Fiiller (-mAk için/ -mAsı için / -mAk üzere)
İlgeçler (-E kadar, -DEn önce, -DEn sonra)	Koşaç Tümcəsi Gelecek Zaman	Zarf Fiiller (-mAk-tAnsA / -mAsInA rağmen)
İyelik Ekleri	Karşılaştırma (gibi,- kadar)	Zarf Fiiller (-A rağmen / -sA bile)
Ad Tamlaması (belirtili,- belitsizi,zincirleme) Saatler	Belirsiz Geçmiş Zaman Pekiştirme Sıfatları, Küçültme Ekleri (-Cİk, -CA)	Dilek Kipi Dilek Kipinin Hikayesi
İlgi Eki (-ki)	Doğrudan Anlatım (diye)	Şart Kipi
Karşılaştırma (-DEn daha)	Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya)	İsteş Çatılı Fiiller

Üstünlük (en) Belirtme Durumu	Geniş Zaman	Zarf Fiiller (-Inca, -Ir, -mAz)
Bağlaçlar (de/da)	Pekiştirme (-DIr)	Zarf Fiiller (-DIğIn- dAn beri)
İşteş (birbiri)	Yeterlilik Fiili	Zarf Filler (-All , -DI -All)
Dönüşlülük (kendi)	Zarf Fiiller (-Ip, -MAdAn)	

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System* 37(4), 585–599.5
- [2] Başoğul, D. ve Aksu, C. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre metin değiştirim sürecinde okuma yeterlilikleri. Dilidüzgün, S. (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* (427-441), Ankara: Anı Yay.
- [3] Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 924-935.
- [4] Brown, J. D. (2009). "Foreign and Second Language Needs Analysis". In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (269-293). Blackwell Publishing Ltd..
- [5] Crosley, S.A. & Allen, D. & McNamara, D.S. (2012). Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89–108.
- [6] Darian, S. (2001). *Adapting authentic materials for language teaching*. Forum, April-July Volume 39, Number 2, 2-8.
- [7] Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yay.
- [8] Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, Volume 8/1 Winter, 1291-1306.
- [9] Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- [10] Haley, M.H. & Austin, T.Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning- an interactive approach*. USA: Pearson Education Inc
- [11] Hill, D. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal*, 51, 57-81.

[12] İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29,2, 311-3456.

[13] Krashen, S. (2003). Explorations in language acquisition and use. *the Taipei lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.

[14] Krashen, S. & Mason, B. (2020). The optimal input hypothesis: Not all comprehensible unput is of equal value. *CATESOL Newsletter*, May 2020, 1-2.

[15] Mason, B., & Krashen, S. (2017). Self-selected reading and TOEIC performance: Evidence from case histories. *Shitennoji Kiyō*, 63, 469-475.

[16] Mason, B. (2019). Guided SSR before self-selected reading. *Shitennoji University Journal*, 67, 445-456.

[17] Mason, B. (2007). The efficiency of self-selected reading and hearing stories on adult second language acquisition. *Selected Papers from the sixteenth international symposium on English Teaching*". *English Teachers' Association / ROC Taipei*, 630-633.

[18] Nuttal, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.

[19] Richards, J. C. & Schimdt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching And Applied Linguistics*, Longman.

[20] Şenyiğit, Y. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Dilin Kelime Sıklığı ve A1-A2 Seviye Sözlüğü. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

[21] Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Extended Abstract

There are four basic skills that are expected to be acquired and developed in foreign/second language teaching. They can be classified as receptive and productive language skills. Receptive language skills are listening and reading skills whereas productive language skills include writing and speaking. Krashen (2003) states that people acquire a foreign/second language through their receptive language skills and their productive language skills develop in parallel with this. In other words, people cannot acquire a foreign/second language by speaking or writing. These are skills that require a production skill and knowledge. From the perspective of language development, speaking and writing skills are considered as ‘output’ and are seen as the language skills expected to be the last to be improved. Reading and listening help the individual to acquire language by providing ‘input’. Therefore, the condition for the individual to acquire a foreign/second language is to activate receptive language skills. The most important concept to ensure this is considered as “understandable input”. With the Understandable Input Theory, Krashen claims that exposure of the learner to linguistic input containing structures slightly above the current language proficiency level ($i + 1$) will be a necessary and sufficient reason for second language acquisition (cited in Durmuş, 2013: 1293).

Krashen and Mason (2020) state in their work that not every “input” will be understandable input, and not every comprehensible input will not be an appropriate understandable input. “Optimal Input” should be interesting, rich, understandable and numerous. Lack of one of these can cause problems in terms of “Optimal Input”. In this respect, written texts are one of the most important materials that will activate the receptive language skills by providing appropriate understandable input in foreign/second language teaching. Although there is no agreed definition in the literature, it can be said that the text is a meaningful structure above sentences, in which the linguistic signs that form a closed structure with beginning and end are sequenced consecutively, but this order is made according to the grammatical categories and the functioning of the text in a logical and conscious way, not random (Günay, 2007: 45). Especially, the most frequently used material in teaching Turkish as a foreign/second language is Turkish teaching sets. Written texts have an important place in these sets. These texts are used in teaching sets with their original forms or adapted/modified forms. Problem situations of the study:

1- Text selection in foreign/second language teaching

2- Use of original and adapted/modified text in foreign/second language teaching

3-By whom and how the text adaptation/modification process will be made.

In this context, firstly, with the structural approach and intuitive approach in text modification, the strict originality attitude accepted in the literature, the anti-originality view, and the moderate originality view were emphasized. Later, the linguistic concepts of text modification which Darian (2001: 2) detailed in his work were elaborated; These concepts are semantic elements, lexical elements, syntactic elements and discourse elements. In this framework, the concepts of text simplification and expansion are detailed.

In the study, after the general framework of text modification/adaptation processes in foreign/second language teaching was revealed in a theoretical and descriptive way through the document analysis, an "Essay" text was changed in the application part.

The adaptation/modification example is explained in detail, pointing to the theoretical section. An example of these actions is given below:

Phrase 22: Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için önemli olan sol yarımküre sistemlerinin uyarılmasını azaltabiliyor.

Adapted/Modified Sentence: Analitik düşünme, okuma ve dil gelişimi için beynin sol yarımküre sistemleri önemlidir. Aşırı televizyon izlemek bu sistemlerin uyarılmasını azaltabiliyor.

(Because of the participant structure in the original sentence, syntactic change was applied and the sentence was divided into two. Then the connection between the sentences was completed with the reference expression)

One of the important outputs of the study is that a text adaptation example in line with the constructivist approach is shown. As mentioned in the study, the lack of text arranged/adapted to the levels is an important problem

especially in the field of teaching Turkish as a foreign language. Qualified, linguistic and linguistic based adaptation studies are believed to contribute to this area.

As a result of the study in parallel with the lack of supportive materials in the field; it is recommended that a variety of leveled texts should be presented as soon as possible for those who want to learn Turkish as a foreign/second language with the help of large-scale and participatory workshops on ‘Text Adaptation’ about text editing, text writing, linguistics, text linguistics, teaching Turkish as a foreign language, with field experts, material developers working in publishing houses or working on the subject with in-service training programs.

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Sesli Harflerin Yazımı Açısından Değerlendirilmesi¹

Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA²
Öğr. Gör. Aysu GÜZEL³

Öz

Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım derslerinde yaptıkları sesli harf hatalarının tespiti amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmaya Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi'ndeki A2 grubundan seçilen 4 kız 6 erkek toplam 10 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın veri kaynağını A2 grubundaki öğrencilerin yazdıkları yazılı metinler oluşturmaktadır. Araştırma sırasında Türkçe dersi alan öğrencilerin yazdıkları metinler sesli harflerin yazımı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle “e” ve “i” sesinin yazımında yanlışlık yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazılı Anlatım, Sesli Harfler*

¹Bu çalışma “II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi”nde (2020) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, fatihkana@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

³İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, aysuguzeel@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6323-1939
Kaynak Gösterme: Kana, F. ve Güzel, A. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin sesli harflerin yazımı açısından değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 171-187.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2002

Evaluation of Written Text of Foreign Language Students Learning Turkish in Terms of Writing Vowels

Abstract

In this study, it was aimed to detect vowel mistakes made by international students in written expression courses. In this study, one of the qualitative research designs, case study design was used. This is a research university located in the west of Turkey Turkish Education Center selected from the group A2 in 6 boys and 4 girls participated in a total of 10 students. The data source of this study is the written texts written by students in the A2 group. During the research, the texts written by the students taking Turkish lessons were evaluated in terms of the spelling of vowels. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was determined that students generally had difficulties in spelling some vowels. In the study, it was observed that international students made mistakes especially in the writing of the “e” and “i” sounds, and an in-depth analysis was made on these errors.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, writing, vowels*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin hem dil bilgisel yeterliliklerini hem de okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini en üst düzeye çıkarma amaçlanmaktadır. Dil öğretiminin dil bilgisi öğretiminden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Bütün bu beceriler bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır. Yüzyıllardan beri bir dil, o dili bilmeyen kişilere öğretilmek istenmektedir. Bir dili konuşan toplumun uygarlık düzeyi yükseldikçe dillerinin öğrenilme isteği doğru orantılı bir şekilde artar. Türkçe asırlardan beri öğrenilmek ve öğretilmek istenen bir dil olmuştur. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üniversitelerde Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalları tarafından sağlanmaktadır (Alyılmaz, 2010: 729). Yurt dışında ise üniversitelere bağlı Türk dili ve edebiyatı bölümleri, kültür merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif vakfi aracılığıyla Türkçe öğretilmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52).

Yabancılar Türkçe öğretimi son yıllarda oldukça gelişmekle birlikte, bu alanda birtakım sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Grameri öğrenmek sadece o yabancı dili öğrenmeye yetmez. Gramerin yanı sıra diğer dil becerilerinde de yetkinliklerin en üst seviyeye çıkarılması gerekmektedir.

Bu da alfabeyi en iyi şekilde öğretmekle mümkün olacaktır. Alfabe, seslerin yazıya dökülmüş şeklidir. Alfabe ve yazı sayesinde insanlar düşüncelerini aktarma fırsatı bulmuşlar (Ktanova, 2019). Bir dili öğretirken aşılması gereken en önemli sorunlardan birisi alfabe konusudur (Açık, 2008; Şengül, 2014). Alfabe, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede yaşanan sorunların en başında gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili çalışmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin sesleri öğrenmekte zorlandıkları (Okatan, 2012), seslerin telaffuzunda zorlandıkları (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012), yazım konusunda hata yaptıkları (Bölükbaş, 2011), sesletim sorunu yaşadıkları (Karababa, 2009), akademik yazmada sorun yaşadıkları (Azizoğlu, Demirtaş Tolaman ve İdi Tulumcu, 2019); Türkçenin dil özelliklerine ilişkin sorunlar (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014) yaşadıkları görülmüştür. Bu alanda birçok çalışma yapılmasına rağmen (Bülbül ve Güven, 2017; Boylu, 2014; Can ve Işık Can, 2014; Durmuş, 2013; Korkmaz, 2018; Kulamshaeva, 2018; Maden ve İşcan, 2011; Mutlu ve Bağcı Ayrancı, 2017; Okur ve Onuk, 2013; Yağcı, 2017) yaşanan sorunların çözüldüğü veya çözüm önerilerinin dikkate alındığı söylenemez.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretimi önemli bir konu olarak yer almaktadır. Dört temel dil becerisinin içerisinde uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi yazmadır. Yazma becerisi dil eğitiminde büyük öneme sahiptir. Öğrenciler yazma becerisi yoluyla hem kendilerini ifade ederler hem de estetik açıdan kendilerini geliştirirler. Yazılı metinler bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yazılı metinlerinin incelenmesi bu konuda analizlerin yapılması öğrencilere dönüt vermek açısından önemlidir. Akademik açıdan öğrencilerin genel olarak yaptıkları yazım yanlışlarının tespiti de önemlidir. Koçer (2013), kapsamlı bir şekilde ihtiyaç ve durum analizleri yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada A2 düzeyindeki uluslararası öğrencilerin yazma dersinde yaptıkları sesli harf hataları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada A2 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma

dersinde yaptıkları sesli harf hataları incelenmiştir. Bu açıdan araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı ne ve nasıl sorularının cevabının arandığı nitel araştırma desendir (McMillian, 2000).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören 10 öğrenci yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler A2 düzeyindedir. Araştırmada A2 düzeyinin seçilmesinin nedeni öğrencilerin bu düzeyde yaşadığı sesli harflerle ilgili sorunları belirlemektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında öğrencilere bir kompozisyon konusu verilmiş olup öğrencilerin konuyla ilgili kaleme aldıkları metinler, harf hataları yönünden incelenmiştir. Bu metinlerde öğrencilerin hata yaptıkları kelimeler çıkarılıp araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. A2 düzeyindeki kurs programının bitiminin ardından öğrencilere araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış bir konu verilmiş, ardından öğrencilerden aynı konuyla ilgili yazma çalışması yapmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerden yola çıkarak kodlar ve temalar oluşturulur. Bu araştırmada da öğrencilerin yazılı metinlerinden yola çıkarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde tespit edilen hatalara yönelik başlıklar belirlenip öğrencilerin yaptıkları yazım hataları bu başlıklar çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin sırasıyla e (f=44), i (f=37), a (f=12), ı (f=12), ö (f=5), ü (f=4), o (f=3) ve u (f=3) seslerinde hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar cümleler ve kelimeler üzerinde ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Yazım Yanlışı Yaptıkları Sesler

Harf	Hata Yapılan Kelime Sayısı
e	44
i	37
a	12
ı	12
ö	5
ü	4
o	3
u	3

“E” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “e” harfinin kullanımında belirgin bir hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencileri “e” harfiyle ilgili yaptıkları hatalar şu şekilde sıralanabilir:

H.2. Eğer ona bir kötölük gelse **sebir** eder.

S.1. Donyadaki insanlari mutluluk olmak için her **şiy** yapıyorlar.

S.1. Yeni bir insan mutlu **yaşemek** için **çaleşiyor**, para **kezeniyor** ve yeni arkadaşlar buluşuyor.

S.1. Her zaman onun **hedifleri** için **çelişiyor**.

S.1. Mutuluk **eçin** hedef önemli yeni sen her zaman Bir **şiy** **isteyorsan** onu **kezenecek** **eçin** çok **çelişiyor** her zaman onu **kezendi** o zaman mutlu olacak.

S.1. Benim **hekinde** mutlul olmak **eçin** en önemli paradır yeni donyadaki en mutlu **insenler** Bu **keşilerdir** **ke** çok para **kezendi** yeni sendi para **ver** mutluluk senin **terefindi** giliyor.

S.1. Bezen **devolerki** paradan sadet gire mutluluk **gilimiyor**.

S.1. Şimdi 21 sendeyiz teknulazı zaman **insenler** yeni teknulazı almak istiyır.

S.1. Yeni **şiyler** **tacreba** yapmak istiyor.

S.1. Bu **siyeler** **eçin** para lazım.

B.1. Çikolata yeyiyorlar.

B.1. Seyahet edin.

R.1. Yalan söylüyor.

R.1. Her zaman söylenmiş Ne istiyor.

H.3. Bence mutluluk parale salıktıdır.

H.3. Arkadaşımle iylem içinde mutlu insanler var.

H.3. Her zeman kitap okuyor.

H.3. Türkçe okudukten sonra işe bulaçacaksın.

H.3. Çünkü parayile herşay momken.

H.3. İyi üniversiteyi okuyabiliyor.

Z.1. İyi yemekler yeyabiliriz.

“E” harfinin yazımında 44 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Bu hataların genel olarak incelendiğinde öğrencilerin “a” ve “e” sesinin yazımını karıştırdıkları görülmektedir.

“İ” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “i” harfini kullanmamaları gereken yerde “i” harfini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar şu şekildedir:

H.1. Negatif şeylerin birakabilir ve pozitif şeylerine alışabilir.

H.2. Bazen insanlar çok para olmasını ve araba, güzel ev olmasını mutluluk diye düşünür.

H.2. Bazen insanlar ise her gün hastasız, kazasız ve tehlikesiz anne, babası ve akrabalarının Yanında olmasını mutluluk diye düşünür.

H.2. Eğer ona bir kötülük gelse sebir eder.

F.1. O kıbar bir insan, saf kalp ve onun düşünem sekili harıka.

İ.1. Ama 5 yil önce mutlu değildim.

S.1. Donyadaki insanlari mutluluk olmak için her siy yapıyorlar.

S.1. Yeni bir msan mutlu yaşamek için calesiyor, para kezeniyor ve yeni arkadaşlar buluşiyor.

S.1. İnsan sosyal ve hedefli Bir yaratık her zaman onunun hedifleri

Eçin çelişiyor.

S.1. Sen her zaman Bir **siy** isteyorsan onu kezenecek için çok **celişeyor**.

S.1. Benim **hekinde** mutlul olmak **eçin** en önemli paradır.

S.1. Yeni donyadaki en mutlu insenler Bu kişilerdir ke çok para **kezendi**.

S.1. Yeni **sendi** para var mutluluk senin **tarafindi giliyor**.

S.1. Bazen **deyolerki** paradan sadet gore mutluluk **gilimiyor**.

S.1. Yeni **siyler** tacreba yapmak istiyor.

S.1. Bu **siyler için** para **lazim**.

B.1. Çünkü kötü **işyalar** var.

B.1. **İski** zaman insanlar daha mutluydular.

B.1. Bir haftada **ticrube** bale yapacağım.

R.1. **Elbisi** ütü yapıyor.

H.3.Yanı her zaman herkes para var ya da hasta değil o zaman bu **mutlulukdir**.

H.3. Arkadaşımle **iylem** içinde mutlu insanlar var.

H.3. **Kalktikten** sonra sapor ve **baniyo** yapıyor.

H.3. Pilav **yapıyor**.

H.3. Bence her kes çok **çalışabilir**.

H.3. Her zaman **iylemize** para istiyor.

Z.1. Çünkü **hirkiz** sahbat ediyorlar.

H.4. Her insan mutluluk **hakkında** farklı **tarif** biliyor.

H.4. Her zaman yeni yerler **gezirler**.

“İ” harfinin yazımında 37 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Bu hataların genel olarak “i” ve “i” sesinin karıştırılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

“A” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde “a” sesinin yazımında yazım hataları yaptıkları görülmüştür.

F.1. İyi sağlıklı bir hayat ve **ailamla** yaşıyorum.

F.1. Bence arkadaşlarım çok **onamlı mulluluk** için.

F.1. Çok vakt birlikte gezeriz, şaka yaparız ve **sohbat** ederiz.

S.1. Yeni **şiyler tacreba** yapmak istiyor.

B.1. Mutluluk için, sağlıklı ve **mutavazı** yaşın.

R.1. Para **varıyor**.

R.1. **Shbat** ediyorum.

R.1. Bu **sapeble** Ben çok mutlu.

H.3. Kalktıktan sonra **sapor** ve **baniyo** yapıyor.

Z.1. Arkadaşlarınızla **sahbet** eder.

Z.1. Çünkü hirkiz **sahbat** ediyorlar.

H.4. **Kalpda** hiç bir merak etmedir.

“A” harfinin yazımında 12 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin “e” sesinin yerine “a” sesini kullandıkları görülmüştür.

“I” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin metinleri incelendiğinde “ı” harfinin kullanımında yaptıkları yazım yanlışları şu şekildedir:

F.1. Bence arkadaşlarım çok **onamlı** mutluluk için.

F.1. Ve onun düşünem **şekili harıka**.

İ.1. Üniversiteyi mezun **oldıktan** son bir okulda çalışır yeni mutluydum.

İ.1. Bence mutluluk çok insanlarla beraber yaşıyor yardım **ediyor** ve yardım veriyor.

S.1. Biz şimdi 21 **sendiyiz** ve **teknulazı** zaman insenler yeni **teknulazı** almak **istiyor**.

B.1. Mutluluk için, sağlıklı ve **mutavazı** yaşın.

R.1. Para **varıyor**.

R.1. Her gün **nıslsın**.

H.3. Her zaman **kıtap** okuyor.

Z.1. Bir **söyleyin**.

H.4. Her insan mutluluk hakkında farklı **tarıf** biliyor.

H.4. Çünkü onlar her zaman **positif** enerji verirler.

“I” harfinin yazımında 12 kelimedede hata olduğu edilmiştir. Öğrencileri genel olarak “i” harfinin yerine “ı” harfini kullanmışlar, birkaç örnekte de “o” ve “a” sesinin yerine “ı” harfini kullandıkları görülmüştür.

“Ö” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “ö” harfiyle ilgili yazım yanlışları şu şekildedir:

H.2. Eğer ona bir **kötölük** gelse sebir eder.

H.2. Çünkü o onlara hiç bir **kötölük** yapmaz.

H.2. Hatta onların **kötölüğünü** aff eder.

B.1. Ben **çok** mutlu olacağım.

H.3. **Cönkü** parayla her şey **momken**.

“Ö” harfinin yazımında 5 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin “ü” sesiyle “ö” sesini karıştırdıkları görülmektedir.

“Ü” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “ü” harfiyle ilgili yazım yanlışları şu şekildedir:

H.2. Çünkü **musülman** insan eğer ona bir iyilik gelse Allah’a şükür eder.

H.2. Demekki **musülman** insanın her bir hayatı mutluluk içinde geçer.

İ.1. Ama yıllar sonra çok zor ve **yorgün** mutlu degıldim.

B.1. Çünkü çok **kütü işyalar** var.

“Ü” harfinin yazımında 4 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin “ü” sesiyle “o ve ö” sesini karıştırdıkları görülmektedir.

“O” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “o” harfiyle ilgili yazım yanlışlarını şu şekildedir:

S.1. **Donyadaki** insanlari mutluluk olmak için her şey yapıyorlar.

S.1. Yeni **donyadaki** en mutlu insenler Bu kişilerdir ke çok para kezendi.

S.1. Şimdi 21 sendeyiz teknulazı zaman insenler yeni teknulazı almak **istiyır.**

H.3. Çünkü parayıla her şey **momken.**

“O” harfinin yazımında 3 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin “ü” harfinin yerine “o” harfini kullandıkları, “o” harfinin yerine de “ı” harfini kullandıkları görülmüştür.

“U” Harfinin Yazımında Yapılan Hatalar

Öğrencilerin “u” harfiyle ilgili yazım yanlışlarını şöyle sıralamak mümkündür:

S.1.Şimdi 21 sendeyiz **teknulazı** zaman insenler yeni **teknulazı** almak istiyır.

H.4. **Dunya'da**, mutluluk en önemli bir şey, fakat **dunyada** az insanlar mutlu hisetebilir.

H.4. **Dunyada** önemli hedef vardır.

“U” harfinin yazımında 3 kelimedede hata olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin “u” harfinin yerine “ü” harfini yazdıkları, “o” harfinin yerine “u” harfini kullandıkları görülmektedir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil düzeylerine göre belirlenmiş yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerin dil yetkinlik ve becerilerinin gerçekleştirilmesinde çok büyük öneme sahiptir (Genç, 2017:40). Büyükkiz ve Hasırcı (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en fazla yazım ve noktalama, dil bilgisi, sözcük seçiminde kaynaklanan hatalar yaptıklarını araştırmaların tespit etmişlerdir. Fidan (2019) araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hataları tespit etmiş, öğrencilerin genel olarak haber kipi eklerinin kullanımında, ‘de’ bağlacının ve -de hâl ekinin yazımında, özel isimlerin yazımında iyelik eklerinin kullanımında, –yor ekinin bulunduğu sözcüklerde, ana dili özelliklerinin

Türkçe öğrenme sürecine aktarılmasında, büyük ünlü uyumu kuralında, ses olaylarında, sayıların yazımında, noktalama işaretlerinin kullanımı sırasında hata yaptıklarını belirlemiştir. Ak Başoğul ve Can (2014) araştırmalarında Balkanlardan Türkiye'ye gelen öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ses ve sözcük temelli hataları yaptıklarını belirlemiştir. Bu araştırmada da uluslararası öğrencilerin yazmada sıklıkla yaptıkları sesli harf hataları üzerinde durulmuştur. Bu amaçla öğrencilerin genelini yaptığı hatalar incelenmiş, öğrencilerin genel olarak “e” ve “i” sesinin yazımında yanlışlık yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin düz ünlülerin (a, e, ı, i) yazımlarında oldukça zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde içinde düz ünlülerin buldukları kelimelerin yazımlarında belirgin hataların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğrencilerin yuvarlak ünlülerin (o, ö, u, ü) yazımlarında ise zorlanmadıkları tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Öğrencileri bütün düzeylerde yaptıkları yanlışlar tespit edilerek, ilgili yanlışlara yönelik etkinlikler, görseller oluşturulmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere mesleki eğitimler verilmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Açıık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi* (Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü).
- [2] Ak Başoğul, D. ve Can, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119
- [3] Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749
- [4] Azizoğlu, N., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- [5] Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135
- [6] Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- [7] Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- [8] Bülbül, A. ve Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 83-91. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1874>
- [9] Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4),

51-62.

- [10] Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63
- [11] Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- [12] Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. DOI: 10.7884/teke.51
- [13] Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 253-266. DOI: 10.17753/Ekev1085.
- [14] Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı* (Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.
- [15] Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- [16] Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- [17] Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- [18] Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan

Bazı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-105

- [19] Ktanova, M. (2019). *Kazakistan'ın Latin alfabesine geçiş süreci ve etrafında gelişen tartışmalar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.
- [20] Kulamshaeva, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan morfonolojik sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 212-224
- [21] Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16226/169931>
- [22] Mavaşoğlu, M. ve Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi*. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf
- [23] Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- [24] Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4) 79-112.
- [25] Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. 6(6), 877-892. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1648>

- [26] Özdemir, C. ve Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *İdil*, 7(41), 15-23. DOI: 10.7816 /idil-07-41-03
- [27] Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339
- [28] TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [29] Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Bellekten*, 65(1), 191-199

Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, it is aimed to maximize students' grammatical proficiency as well as their reading, listening, speaking and writing skills. Although teaching Turkish to foreigners has developed considerably in recent years, some problems arise in this area. Learning grammar is not enough to learn only that foreign language. In addition to grammar, competencies should be maximized in other language skills. This will be possible by teaching the alphabet in the best way possible. The alphabet is the written form of sounds. Thanks to the alphabet and writing, people had the opportunity to convey their thoughts (Ktanova, 2019). One of the most important problems to be overcome when teaching a language is the alphabet issue (Açık, 2008; Şengül, 2014). Alphabet is one of the main problems in learning Turkish as a foreign language. When the studies on the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language are examined, it is stated that foreign students have difficulties in learning sounds (Okatan, 2012), have difficulties in pronunciation of sounds (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012), make mistakes in spelling (Bölükbaş, 2011), and have problems with pronunciation (Karababa). , 2009), having problems in academic writing (Azizoğlu, Demirtaş Tolaman, & İdi Tulumcu, 2019); It was observed that they had problems regarding the language features of Turkish (Biçer, Çoban, & Bakır, 2014). Although there are many studies in this area (Bülbül and Güven, 2017; Boylu, 2014; Can and Işık Can, 2014; Durmuş, 2013; Korkmaz, 2018; Kulamshaeva, 2018; Maden and İşcan, 2011; Mutlu and Bağcı Ayrancı, 2017; and Onuk, 2013; Yağcı, 2017), it cannot be said that the problems experienced were solved or that the solution proposals were taken into consideration.

Teaching four basic language skills is an important issue in teaching Turkish as a foreign language. Among the four basic language skills, the most difficult language skill for international students is writing. Writing skill is of great importance in language education. Students both express themselves and improve themselves aesthetically through the skill of writing. Written texts have an important place in this process. Examining the written texts of the students is important in terms of giving feedback to the students. In academic terms, it is also important to detect the spelling mistakes that students generally make. Koçer (2013) states that the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language can be determined by making comprehensive needs and situation analysis. In this study, it was tried to determine the vowel mistakes made by international students

at A2 level in the writing course. In this respect, the case study model was used in the research. The case study is a qualitative research design in which interconnected systems are investigated in depth and the answers to the questions of what and how are sought (McMillian, 2000). This is a research university in the west of Turkey Turkish Education Application and Research Center in 2019-2020 took place 10 students in the academic year. The students participating in the research are at A2 level. The reason for choosing A2 level in the study is to identify the problems with vowels experienced by the students at this level. During the data collection phase, a composition subject was given to the students, and the texts that the students wrote about the subject were examined in terms of letter errors. In these texts, the words that students made mistakes were removed and classified by the researchers. Following the completion of the A2 level course program, the students were given a topic prepared in advance by the researcher, and then the students were asked to write on the same topic. The content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the study. In content analysis, codes and themes are created based on the data. In this research, codes and themes were created based on the written texts of the students. The students participating in the study, respectively e (f = 44), i (f = 37), a (f = 12), ı (f = 12), ö (f = 5), ü (f = 4), o (f = 3) and u (f = 3) sound. It is observed that the students made a significant mistake in using the letter “e”. It was determined that there were 44 words in error in the spelling of the letter “E”. When these errors are examined in general, it is seen that the students confused the spelling of the “a” and “e” sounds. It is observed that students use the letter “ı” when they should not use the letter “i”. It has been determined that there are errors in 37 words in the spelling of the letter “İ”. It can be said that these errors are generally caused by the confusion of the “ı” and “i” sounds. When the written texts of the students were examined, it was observed that they made spelling mistakes in the spelling of the “a” sound. It has been determined that there are errors in 12 words in the spelling of the letter “A”. When these errors were examined in general, it was seen that the students used the “a” sound instead of the “e” sound. It has been determined that there are 12 words in error in the spelling of the letter “I”. Students generally used the letter “ı” instead of the letter “i”, and in a few examples it was observed that they used the letter “ı” instead of “o” and “a”. It has been determined that there are errors in 5 words in the spelling of the letter “Ö”. It is observed that the students confuse the “ü” sound with the “ö” sound. It has been determined

that there are errors in 4 words in the spelling of the letter “Ü”. It is observed that the students confuse the “ü” sound with the “o and ö” sound. It has been determined that there are errors in 3 words in the spelling of the letter “O”. It was observed that the students used the letter “o” instead of the letter “ü”, and they used the letter “ı” instead of the letter “o”. It has been determined that there are errors in 3 words in the spelling of the letter “U”. It is observed that the students wrote the letter “ü” instead of the letter “u” and used the letter “u” instead of the letter “o”. This study focused on the vowel mistakes that international students often make in writing. For this purpose, the mistakes made by the students in general were examined and it was observed that the students generally made mistakes in the writing of the “e” and “i” sounds. It has been revealed that students have quite a lot of difficulty in spelling of the plain vowels (a, e, ı, i). When the texts written by international students were examined, it was concluded that there were significant errors in the spelling of the words containing plain vowels. On the other hand, it was determined that students did not have difficulty in spelling round vowels (o, ö, u, ü).

Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Düşünceler: Öğretici Yeterlikleri¹

Öğr. Gör. Ezgi İNAL²

Öz

Yabancı dil öğretimi, öğrencinin dört temel dil becerisine sahip olması ile birlikte hedef dilde iletişim becerileri kazanabilmesi süreçlerini içerir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenlerin, konuşma becerisinde başarılı sayılabilmeleri için temel gereksinimlerinden biri Avrupa ortak dil çerçeve metninde de yer aldığı üzere sözlü üretim becerisi kazanabilmeleri; bir diğeri ise rahat ve akıcı bir biçimde diyalog kurabilmeleri, bir başka ifade ile öğrendiği dilin toplumuna ait iletişim ortamlarında sosyal aktör olarak aktif bir biçimde yer alabilmeleridir. Yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için kişisel çabalarının yanında öğreticinin tutumu, tercihleri ve yönlendirmesi, öğrenmenin hedef düzeyde gerçekleşebilmesini sağlayan önemli etkenlerdendir. Ayrıca yabancı dil sınavlarında konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi sürecinde sınav sorumlusu öğreticilerin tutumu, uyguladıkları sınav stratejileri ve kişisel tercihleri de hedef dil sınavındaki başarı ve motivasyonun sağlanabilmesi için oldukça kritiktir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminden hareketle sınıf içi konuşma uygulamalarının öğretici tercihleri ve yeterlikleri çerçevesinde şekillenmesi, konuşma sınavlarında standart ölçütler ve genel sınav kurallarının olmaması gibi nicel tespiti zor meselelere değinilmiştir. Çalışmada literatür taraması yapılarak yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için verimli çalışmaların gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin görev odaklı çalışmalarla sınıf dışında da desteklenebilmesi ve bunun kontrolünün sağlanabilmesi, tarafsız ve sağlıklı konuşma sınavlarının uygulanabilmesi için hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği konuları vurgulanmıştır.

¹Bu makale II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

²İstanbul Aydın Üniversitesi, ezgiinal1@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1573-9401

Kaynak Gösterme: İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: öğretici yeterlikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 189-204.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2003

Ayrıca öğretici yeterliklerinin konuşma becerisine yönelik hemen her süreçte ve sonuçtaki yeri tartışılmış, alan uzmanlarına bu çerçevede işlevsel tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretici yeterlikleri, konuşma, dil becerileri, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi.

Improvement of Speaking Skills in Foreign Language Teaching and Thoughts on Assessment and Evaluation Process: Instructors Competencies

Abstract

Foreign language teaching involves the process of gaining communication skills in the target language along with the instructor having four basic language skills. In this context, foreign language learners can gain oral production skills, as one of the basic requirements in the European common language framework text, in order to be considered successful in oral production. The other success in oral production is establishing easy and fluent dialog, in other words, foreign language learners should actively participate as actor in the communication environments in the society of the language they learn. To improve their oral production skills, not only the personal effort, but also instructors' attitude, preferences and guidance are the factors in learning to become reality at the target level. Additionally, not only the attitude of instructors, but also their strategies and personal preferences in the process of assessment and evaluation in foreign language exams are extremely important for achieving success and motivation in target language exams. In this study, based on the teaching of Turkish as a foreign language, the quantitatively difficult issues such as shaping in-class speech practices with the framework of instructor's preferences and competencies, lack of standard criteria in speaking exams and general rules were mentioned. In this study, it was emphasized that efficient studies should be carried out to improve speaking skills in foreign language teaching by conducting literature review, that learners should be supported and controlled outside the classroom by task-oriented studies, which kind of elements should be considered in order to apply objective and correct speaking exams. In addition, the place of instructors' competence is almost every result for speaking skill has been discussed and some advices were shared to the experts.

Keywords: *Instructors competence, speaking, language ability, foreign language teaching, Turkish as a foreign language teaching*

Giriş

Konuşma; duygu, düşünce ve her türlü isteği karşısındakine anlatma ve aktarma edimidir (Günay, 2004: 47). Dil öğretiminde tüm becerilerin geliştirilmesi birey her ne sebeple dil öğrenirse öğrensin onun hem kişisel gelişimi hem de toplumsal uyumuna oldukça katkı sağlayıcıdır ki konuşma becerisi bunların başında gelir. Ayrıca dil öğreniminin temelinde iletişim hedefinin bulunduğu göz ardı edilmemesi gereken önemli bir gerçektir. Bu çerçevede anlama ve anlatma becerilerinin önemi ön plana çıkmaktadır: anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise yazma ve konuşmadır. Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016: 87) konuşma becerisinin bütün teorik bilgilerin bir bütün halinde pratiğe dönüştürülmesi bakımından oldukça fazla araştırılması ve üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır.

Anlama ve anlatma bir süreç olmakla birlikte birbirini tamamlayıcıdır. Dolayısıyla tüm becerilerin bir bütün olarak ele alınması her zaman dil öğretimi uygulamalarında ve ardından da bu uygulamaların ölçme değerlendirme süreçlerinde oldukça faydalıdır. Ancak her eğitim ortamında olduğu gibi öğrenci, materyal, yöntem gibi konuların yanında öğreticilerin yeterlikleri de dil öğretim ortamlarının önemli bir unsurudur. Öğreticiler hedeflenen ders uygulamalarını organize eden, öğrencilere motivasyon sağlayan ve ders çıktlarıyla uyumlu ölçme değerlendirme yapabilen kişiler olarak oldukça kritik bir noktada yer alırlar.

Problemin Önemi ve Amacı

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen öğrenme çıktıları, genellikle öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde belirlense de hemen her yabancı dil sınavında konuşma becerisi değerlendirilmekte bu değerlendirmelere de öğretici kaynaklı öznel unsurlar dahil olabilmektedir. Bu çalışmada dil öğreticilerinin konuşma becerisini geliştirmede ve değerlendirmede nasıl bir yere sahip oldukları ve bu konuda nelere özen gösterilmesi gerektiği tartışılmıştır. Yabancı dil öğreticileri konuşma becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada dil öğreticilerinin konuşma becerisine yönelik uygulamalardaki yeri, temel problemdir. Bu çerçevede alt problemler şunlardır:

Yabancı dil öğretmenleri hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin yeri nedir?

Yabancı dil öğretmenleri konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları yaparken nelere dikkat etmelidir?

Yabancı dil öğretmenleri konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalar yaparken nelere dikkat etmelidir?

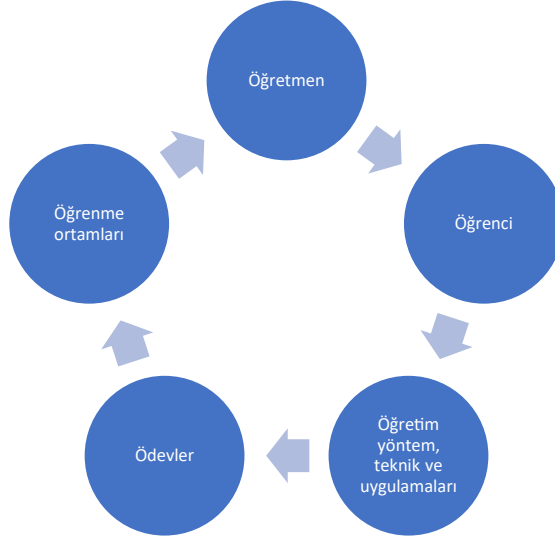
Yöntem

Dil öğretiminde öğretmenlerin hemen her aşamayı etkileyen kritik bir noktada yer alması, iletişimsel süreçlerin bir aracı olarak konuşma becerisinin geliştirilmesinde ise tasarlayıcı olarak yer almaları bakımından oldukça önemli bir yere sahip olmalarına yönelik sorumlulukları literatürde vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003; Bashir vd., 2011; Mart, 2012; Beggi, 2019, İnal, 2020a). Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerdeki konuşma becerilerini geliştirebilecekleri sınıf içi uygulamalar ve konuşma becerisi odağında standart ölçme değerlendirme yapabilmelerine yönelik genel bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla nitel desenli araştırma yöntemiyle literatür taraması yapılmıştır.

Yabancı Dil Öğretimi ve Konuşma Becerisi

Dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinin standart bir yapıda ele alınabilmesi, geliştirilebilmesi ve değerlendirilebilmesi Türkçe öğrenen öğrenciler için önemlidir. Öğrencilerin çoğunlukla diyalog içinde oldukları kişilerin ilk etapta öğretmenler olması, öğrencilerin hedef dilde farklı işlevdeki diyalogların çoğunluğunu ders ortamında görebilmeleri, farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarına yönelik diyaloglara duyulan gereksinimi artırmaktadır. Çünkü konuşma becerisi kişinin toplumsallaşmasının ve sosyalliğinin de bir yansıması olması bakımından oldukça önemlidir. Buna yönelik ilk uygulamaların yapıldığı ortamın sınıf ortamı olması nedeniyle öğrencilerin kendilerini ne şekilde ifade ettikleri ve ders girdilerinin iletişimsel düzeyde ne derecede etkili olduğu, bu anlamda da öğretici yeterlikleri öne çıkan önemli bir meseledir. Bu anlamda öğrencinin üretim stratejileri kullanmasını sağlamak önemlidir (CEFR, 2018: 68) ki bu da öğreticinin ders içi yönlendirmeleri ve uygulamaları ile gerçekleştirilebilecek bir durumdur. Nitekim Emiroğlu (2013: 280 akt. Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 87) Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde konuşma becerisinin unsurlarını 5Ö olarak belirlemiştir:



Şekil 1. Konuşma Becerisinin Unsurları

Şekil 1 incelendiğinde konuşma becerisinin unsurlarından birinin ve ilkinin “öğretmen” olarak belirtilmesi çalışmamızın odağında yer alan öğretici yeterliklerinin önemini ifade etmesi bakımından oldukça değerlidir. Öğretici unsurunun yanında uygulanacak eğitim programları düşünüldüğünde Biçer’in çalışmasında (2019: 69 akt. Tosun, 2015: 26) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı yapılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar olarak belirttiği noktalar da şüphesiz öğretici etkisiyle şekillenmektedir:

- Öğrenilebilirlik: Sözcükleri kolay ve zor öğrenme
- Yineleme: Öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılabilirliği
- Kullanım alanı: Kullanım alanları çerçevesinde önceliklerin belirlenmesi
- Yararlılık: İletişim kurmanın kolaylaşabilmesi

Bu maddeler, konuşma becerisinin bütün becerilerle olan yakın ilgisini ve aslında dil öğretim programının dolayısıyla da dil öğretiminin adeta odağında olan bir beceri olması durumunu ortaya koymaktadır. Maddelerin tamamı konuşma becerisinin sınırlarına da girmekte ve aynı zamanda bu

maddelerin öğrenci ihtiyaçlarına dönük bir çerçeveye ilgili olduğunu göstermektedir. Öyleyse bu çerçevede oluşturulacak yabancı dil öğretimi programlarının iletişimsel yöntemle birlikte uygulanabilmesi de mümkün olabilecektir.

Uygulamalar Kapsamında Konuşma Becerisi ve Öğreticiler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde standartlaşmamış uygulamalar bütün becerilerde olduğu gibi konuşma becerisi çerçevesinde de devam etmektedir. Sınıf içi konuşma etkinliklerine bakıldığında çok sayıda etkinliğin, hedef dilin gerçek iletişim ortamlarına uygun ve gerçek dil kullanımlarına olanak tanıyacak nitelikte olmadığı görülmektedir (Durmuş, 2013: 173). Bu bağlamda çoğu yabancı dil öğrencisinin öğrendikleri dile çok az maruz kaldıkları ve o dili konuşan kişilerle iletişim kuramadıkları için de akıcı konuşamadıkları görülmektedir (Sarıçoban ve ark., 2015: 164). Oysa Türkçe öğrenen öğrencilerden günlük konuşma diline dair sık tekrarlanan konularda kendilerini ifade etmeleri beklenmektedir. Belirli bir konu hakkında bilgi aktarımından çok günlük hazırlıksız konuşmaları gerçekleştirebilmeleri öğrencilerin dil kullanımında akıcılığını sağlayacaktır. Söz konusu günlük hazırlıksız konuşma durumlarını Temizyürek şöyle sıralamıştır (Temizyürek, 2017: 187):

- Kendini tanıtma
- Tanışma ve tanıştırma
- Teşekkür etme, özür dileme
- Telefonla konuşma
- Ziyaret (Ev ziyareti, bayram ziyareti, kutlama ziyareti, taziye ziyareti, hasta ziyareti)
 - Karşılama ve uğurlama konuşmaları
 - Selamlaşma konuşmaları
 - Yol sorma ve yol tarif etme
 - Tanıtma (Takdim) konuşmaları
 - Anma ve yıldönümü konuşmaları
 - Açış konuşmaları
 - Sunuş konuşmaları
 - Sohbet konuşmaları
 - Fıkra anlatmak
 - Soru sorma ve sorulara cevap verme

• Görevlilerle yapılan konuşmalar
Günlük konuşma alanları/durumları incelendiğinde öğretmenlere bu bağlamda büyük sorumluluklar düşmektedir. Durmuş (2013: 175) Brown (2001)'dan uyarladığı sınıf içinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin özen göstermesi gereken bir dizi tavsiyeye yer verir. Bu tavsiyelerden kısaca bahsetmek mümkündür:

- Öğrenci gereksinimleri çerçevesinde akıcılığa, etkileşime ve doğruluğa odaklı konuşma teknikleri
 - Doğal güdülenme teknikleri
 - Anlamlı bağlam
 - Konuşmaya uygun dönütler
 - Konuşma ve dinlemedeki doğal ilişkiden yararlanmak
 - Öğrencilere fırsatlar yaratmak
 - Öğrencilerin konuşma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak

Öğreticilerin, öğrencilerin konuşma hedefleri ve ihtiyaçları çerçevesinde sınıf içi uygulamalara farklı stratejilerle yer vererek öğrencilerin konuşma becerilerini iletişimsel boyuta ve akıcılığa taşımaları mümkündür. Bu sınıf içi çalışmalarda drama çalışmaları, münazaralar, sunumlar, öykü anlatıcılığı gibi nitelikli ve yapılandırılmış uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu da öğrencilere farklı yollar sunabilmek anlamına geldiğinden öğretmenlerin hem kişisel gelişim noktasında hem de pedagojik yeterlikler anlamında donanımlı olması şarttır. Bu çerçevede Durmuş (2019) dil öğreten öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiği konusunda bazı özelliklerden söz eder:

- Hedef dilde yeterlik
- Alan bilgisinde yeterlik
- Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlik
- Genel iletişimsel yeterlik
- Asgari düzeyde bir araç dil bilme
- Tipolojik olarak diller ve dil öğretimi
- Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu

- Öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olabilme
- Öğrenci odaklı öğretim
- Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme
- Meslekte uzmanlaşabilme
- Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme
- Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
- Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme

Söz konusu yeterlikler bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine dair kapsam alanından hareketle konuşma becerisi ile ilgili dil öğreticilerinde bulunması gereken yeterlik düzlemini iki ayrı başlıkta değerlendirmek ve konuşma becerisinin geliştirilmesi çerçevesinde öğreticilerin yeterlikleri, konuşma becerisinin ölçme değerlendirmesinde öğretici yeterlikleri gibi farklı yeterlikler gerektirdiğini söylemek mümkündür. Çünkü özellikle konuşma becerisinde yapılandırmacı eğitim modelinde ön plana çıkan öğretmenin “rehber” rolü, konuşma uygulamalarında ve ölçme değerlendirme aşamalarında “odak” haline dönüşmekte ve çeşitli nedenlerle öğreticinin durumuna bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin standart sistemlerle sertifikalandırılmama durumları bazen beklenmedik sonuçlara neden olabilmektedir. Sözgelimi bir kurumdan C1 sertifikası almış bir öğrencide beklenen akıcı konuşma özellikleri görülememektedir. Bu nedenle öncelikle sınıf içi uygulamaların tutarlı ve pedagojik açıdan eğitime uygun olması, ardından da konuşma becerisine yönelik sınavların öğreticilerin bireysel bakış açılarından uzak olmaları, sistemli çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için sınıf içi uygulamalarda öğreticilerin şu somut unsurlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- Sınıf içinde nitelikli konuşma uygulamalarına yer verilmelidir.
- Sınıf içi iletişime yardımcı olacak grup çalışmaları için etkinlikler hazırlanmalıdır.
 - Derste teknolojiden yararlanılmalıdır.
 - Konuşma unsurları dil tipolojisi ve sesletim kurallarına uygun biçimde kullanılmalıdır.
 - Argo kullanılmamalıdır.

- Sınıf içinde hangi konu olursa olsun kullanılan cümleler arasında anlamlı bağlar, ilişkiler olmalıdır.

- Somutlaştırma tercih edilmeli, soyut ve mecazlı anlatımlar gerekli olduğunda ve kullanıldığında sınıf içindeki öğrencilerin tamamının bunu anladığından emin olunmalı, açıklamalar mutlaka yapılmalıdır.

- Konuşmalar esnasında sabırlı ve anlayışlı olunmalıdır.

- Konuşmalar esnasında öğrenciye de kendini ifade etme fırsatı verilmelidir ve ders, öğreticinin monolog konuşmalarından oluşmamalıdır.

- Öğrenciyi konuşurken dinlemenin gerekliliği ile birlikte her öğrencinin kendini ifade etme yöntemleri, o öğrenciye özgü bir iletişim stratejisi oluşturulabilmesi adına öğretici tarafından tespit edilmelidir.

Konuşma becerisini ölçme değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin dikkat etmesi gereken bazı kritik unsurlar ise şöyle sıralanabilir:

- Konuşma puanının değerlendirilmesi tek öğretici tarafından yapılmamalı ve hiçbir öğretici kendi öğrencisinin sınavında yer almamalıdır.

- Sınav esnasında sınav hedeflerine uygun konuşmalar yapılmalıdır.

- Sınav ve değerlendirmeler esnasında öğrenciye sorulan sorular ve kullanılan cümleler anlaşılır olmalı; bu bağlamda ortamda bozucu unsurlar varsa bunlar için mutlaka önlem alınmalıdır. Çünkü konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır (Güneş, 2014: 4). Bu anlamda öğrencilerin yanlış duydukları bir durumda doğru cevabı bulmaları/vermeleri mümkün olamayacaktır.

- Konuşma sınavında sorulacak sorular daha önceden hazırlanmış olmalıdır.

- Konuşma sınavları uzaktan ölçme değerlendirmeler çerçevesinde gerçekleştirilecekse öğrencilerin mutlaka hizmet içi eğitimlerle teknolojik yeterliklerinin artırılması gerekmekte (İnal, 2020b); eğitim teknolojisine hâkim öğrencilerin sınav esnasında olası problemlere hızlı çözümler bulabilmeleri sağlanmalıdır.

- Sınav öncesinde sınavda görevli öğrenciler kendi aralarında görev dağılımı yapmalı ve sınav esnasında konuşmalar, sorular birbirine karışmamalıdır.

- Geniş kapsamlı bir sınav rubriği hazırlanmalıdır.
- Öğreticiler puanlamalarını bireysel yapmalı ve öğretmenlerin puan ortalamalarının alındığı sonuçlar geçerli olmalıdır.
- Konuşma sınavı değerlendirmelerinde yalnızca dil bilgisi kuralları değil, sözcük tercihleri ve telaffuz da mutlaka değerlendirmeye alınmalıdır. Nitekim alanyazında telaffuz sorunlarının öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasının önündeki engellerden biri olduğu, bu nedenle telaffuz eğitiminin dil düzeyi de dikkate alınarak öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek bir biçimde ayrıca planlanması (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539) bu bağlamda da değerlendirilmesi gerekliliği belirtilmektedir.
- Sınavlarda öğrencilerin kendilerini resmî ve resmî olmayan ortamlarda ifade etmelerine yönelik çok boyutlu sorular yöneltilmelidir.
- Dilin fiziksel, psikolojik ve toplumsal özelliklerle şekillendiği (Güneş, 2014: 5) unutulmamalı bu çerçevede öğrencilerle empati kurulabilmelidir.
- Sınavlarda diyaloglar başta olmak üzere birden fazla konuşma tarzını (edimbilimsel çerçevede kibarlık, kabalık tarzları) gösterecek soru tiplerine yer verilmelidir.
- Öğrenci motivasyonu için sınavı gerçekleştirecek öğretmenler pozitif ve doğal olmalıdır.
- Sorularda yer alan mecazlı ifadeler, öğrenciye mutlaka bir bağlam içinde sorulmalıdır.
- Konuşma sınavları öğrencilerin kendilerini sorgulanır gibi hissetmelerine neden olacak tarzda seri soru-cevaplardan oluşmamalıdır.
- Etkileşimli konuşmalara yer verilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Konuşma becerisi öznel değerlendirmelerden uzaklaştıkça gerçekçi iletişimsel boyutlara ulaşabilecek ve böylelikle öğrencilerin dil öğrenmelerine yönelik hem öğrencileri hem de alan araştırmacılarını doğru sonuçlarla buluşturacaktır. Bütün dil becerilerine göre daha zor gelişen ve geliştikten sonra da bireye hem sosyal hem de bireysel anlamda kolaylıklar sağlayan konuşma becerisi üzerine dil öğretimi alanında

yapılan sınırlı çalışmaların artması ve öğretmenlerin meslek etiğini ön planda tuttukları geliştirici uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Böyle çalışmalar dil öğretimine yönelik uygulamaları da olumlu etkileyecektir. Bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmeli (Hamzadayı ve Büyükkız, 2015; İşcan vd., 2013, Boylu ve Çangal, 2014), konuşma becerisinin günlük yaşamda kullanımının yanında “Akademik Konuşma” bağlamında geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu kuramsal çerçeveyi oluşturan çalışmanın nitel uygulamalarının da anadili öğretimi dışında yabancı dil öğretimi kapsamında da artırılması; öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik öz yeterliklerinin, bu beceriye yönelik tutumlarının ve görüşlerinin gerçekleştirilen uygulamalar ve hazırlanan programlar çerçevesinde sıklıkla tespiti oldukça önemli ve gereklidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

[1] Bashir, B., Azeem, M., & Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), 34-50.

[2] Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak türkçe öğretiminde program geliştirme. E. Boylu, & L. İltar (Dü) içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 63-85). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[3] Beggi, G. (2019). *Yaratıcı Drama Eğitimine Yönelik Uzman Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[4] Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151

[5] *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. (2018). Council of Europe.

[6] Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılar türkçe öğrenenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel Sayı), 3-16.

[7] Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.

[8] Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

[9] Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

[10] Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

[11] Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

[12] Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-27.

[13] Hamzadayı, E., ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *TSA*, 19(1), 297-312.

[14] İnal, E. (2020a). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.

[15] İnal, E. (2020b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama ve öğretici yeterlikleri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler 2* (s. 277-288). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

[16] İşcan, A., ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

[17] İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.

[18] İşisağ, K. U., ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.

[19] Kılıç, Ş., ve Tunçel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 55-81.

[20] Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287-309.

[21] Kurudayıoğlu, M., ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *ZfWT*, 8(3), 85-102.

[22] Mart, Ç. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96.

[23] Sarıçoban, A., Mete, F., Nurlu, M., Vargelen, H., Altunbay, M., ve Özdemir, O. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*.

(A. Sarıçoban, Dü.) Ankara: Anı Yayınları.

[24] Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549.

[25] Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Foreign language teaching aims to ensure that the learner has got four basic language skills. However, it involves processes in which students can acquire communication skills in the target language. One of the main requirements for foreign language learners to be considered successful in speaking skills is that they can acquire oral production skills, as included in the European common language framework text. Another requirement is that they can communicate comfortably and fluently, and that they can actively participate as social participants in the communication environments belonging to the Society of the language they learn. In addition to the personal efforts of individuals learning foreign languages to improve their speaking skills, the attitude, preferences and orientation of the instructor are important factors that ensure that learning can occur at the target level. Furthermore, in the process of assessing and evaluating speaking skills in foreign language exams, the attitude of teachers responsible for the exam, the exam strategies they apply, and their personal preferences are also very critical to ensure success and motivation in the target language exam. In this study, based on the teaching of Turkish as a foreign language, the formation of classroom speech practices within the framework of educational preferences and competencies, standard criteria in speaking exams and the lack of general exam rules, such as difficult issues to quantify were addressed. Additionally, it was emphasized that efficient studies should be carried out to improve speaking skills in foreign language teaching by conducting a literature review, that students can be supported and controlled outside the classroom by task-oriented assignment. What kind of elements should be paid attention to in order to apply impartial and correctly speaking exams were also emphasized. Also, the place of educational competencies in almost every process and result for speaking skills was discussed, and functional recommendations were made to field experts within this framework.

That affects almost all stages of the instructors in Language Teaching to take place at a crucial point, as a tool of the communicative process taking place in the development of speaking skills to work as a designer have a very important place in terms of responsibilities is emphasized in the literature (Kurudayıoğlu, 2003; Bashir et al., 2011; March, 2012; Beggi, 2019, Inal, 2020a). In this study, a literature review was conducted by qualitative patterned research method in order to create a general framework for teachers to develop their speaking skills in class and to make standard

assessment and evaluation in terms of speaking skills.

Based on the area of scope related to Turkish tutorials, it is possible to evaluate the level of competence that should be present in two separate headings in language tutorials and to say that as part of the development of speaking skills, instructors' competencies require different competencies, such as educational competencies in measuring, assessment of speaking skills. Because the role of the instructor "guide", which comes to the fore in the constructivist educational model, especially in speaking skills, turns into a "focus" in speaking applications and assessment evaluation stages and can vary depending on the state of the instructor for various reasons. Sometimes students' failure to be certified by standard systems can lead to unexpected results. For example, a learner who has received a C1 certificate from an institution cannot speak fluently. First of all, as classroom practices should be consistent and pedagogically appropriate to education, and then exams for speaking skills should be far from the individual points of view of instructors, they should do systematic work.

As the ability to speak moves away from subjective assessments, it will be able to reach realistic communicative dimensions and thus meet both learners and field researchers with accurate results for learners' language learning. It is necessary to increase the limited work done in the field of language teaching on speaking skills, which are more difficult to develop and develop than all language skills, and provide the individual with both social and individual convenience, and to make developer applications in which teachers place professional ethics at the forefront. Such studies will also have a positive impact on language teaching practices.

In this context, the needs of the students should be determined (Hamzadayı and Büyükkız, 2015; Işcan et al., 2013, Boylu and Çangal, 2014), the use of speaking skills in daily routine, as well as the need to enhance studies in the context of "academic speaking". In addition, the qualitative practices of the study that constitute this theoretical framework are also increased within the scope of Foreign Language Teaching, and native language teaching; it is very important and necessary to determine the self-sufficiency of the instructors for speaking skills, their attitudes and opinions for this skill often within the framework of the applications and programs prepared.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarındaki Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi¹

Öğr. Gör. Aslı KOÇAK²

Öz

Öğrendiği dilde duygu ve düşüncelerini anlatım becerilerini kullanarak (sözlü veya yazılı) yeterli ve düzgün ifade edebilen birey, o dili öğrenmiş kabul edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin de aynı oranda öğretilmesi hedeflenmektedir. Ancak çalışmalar öğrencilerin anlama becerilerini (okuma ve dinleme) daha kolay geliştirirken anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) kazanmada sorun yaşadığını ve geliştirilmesinde en zorlanılan becerinin yazma becerisi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 ve A2 kitaplarındaki yazma konularının Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır ve çevrimiçi yollarla fotoğraf, Word ve pdf dosyası olarak toplanan ödevler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi TÖMER’de 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında uzaktan öğretimle Türkçe öğrenen 42 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgilerini çeken, yaşamlarından örnekler verebildikleri, yaşlarına ve kültürlerine uygun konularda daha istekli oldukları ve daha kapsamlı metinler yazdıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil Öğretimi, Yazma Becerisi*

¹Bu çalışma, II. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Öğr. Gör., Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Balıkesir, Türkiye), akocak@bandirma.edu.tr ORCID: 0000-0003-4918-0172

Kaynak Gösterme: Koçak, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarındaki konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 205-224.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2004

The Effect of Topic Selection in Textbooks on Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

An individual who can express his feelings and thoughts in the language he has learned adequately and properly (verbally or in writing) is considered to have learned that language. In teaching Turkish as a foreign language, it is aimed to teach all four basic language skills at the same rate. However, studies show that while students develop their comprehension skills (reading and listening) more easily, they have problems in acquiring expression skills (speaking and writing) and that the most difficult skill to develop is writing.

In this study, it was aimed to determine the effects of the writing subjects in the Istanbul Turkish Textbook New Istanbul A1 and A2 books on the writing skills of students who learn Turkish. The case study, one of the qualitative research methods, was used in the study and the homework collected as photographs, Word and pdf files were analyzed by content analysis method. The study group of the study consists of 42 students who learn Turkish by distance education in the 2020-2021 academic year at Bandırma Onyedi Eylül University TÖMER. As a result of the research, it was determined that students were able to give examples from their lives, were more enthusiastic about subjects appropriate to their age and culture, and wrote more comprehensive texts.

Keywords: *Teaching Turkish As A Foreign Language, Language Teaching, Writing Skills*

Giriş

Öğrendiği dilde duygu ve düşüncelerini anlatım becerilerini kullanarak, sözlü veya yazılı olarak, yeterli ve düzgün ifade edebilen birey, o dili öğrenmiş kabul edilmektedir. Dil öğrenimi kademeli olarak ilerlemekte ve dil yeterliliğin temel dil becerilerin gelişimiyle birlikte oluşmaktadır. Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir. (Karatay, 2011: 21)

Yabancı dil öğretiminde anlama (okuma, dinleme) ve anlatım (konuşma,

yazma) becerileri olarak ayrılan temel dil becerileri arasında birbirini destekleyen güçlü bir denge vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde programlar, kaynaklar ve kazanımlar dört becerinin de aynı oranda öğretilmesi hedeflenerek oluşturulmaktadır. Ancak öğrenciler anlama becerilerini (okuma ve dinleme) daha kolay geliştirirken anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) geliştirmede aynı başarıyı yakalayamamaktadırlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme alanlarına göre değişkenlik gösteren birtakım problemler yaşadıkları ilgili alan yazında da ortaya konmuştur (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Karababa, 2009; Subaşı, 2010; Büyükkiz, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Şengül, 2014; Maden, Dinçel ve Maden, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve öğrenenlerin farklı eğitim-öğretim süreçlerinden gelerek aynı öğrenme ortamında buluştukları düşünüldüğünde bireysel farklılıklar olması ve sorunlar yaşanması kaçınılmazdır. Önemli olan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sorunlara çözüm üretebilmektir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerinin her biri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Becerilerin bir bütün olduğu ve dil öğretiminde becerilerin aralarındaki dengenin korunarak ilerlenmesi gerekliliği belirtilmektedir. Yazma becerisi ile ilgili ifadelerde dil düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) uygun olarak belirlenen yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin dil yetkinliği kazanması ve dil becerilerini gerçekleştirmesinde birincil derecede önemli olduğu belirtilmiştir.

Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle de içi içedir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2003 akt. Uçgun, 2009). Öğrenci duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarabiliyorsa yazma becerisini geliştirebilmiş demektir. Bir başka tanıma göre yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak ifade edilmektedir (Göçer,

2010, s. 179). Yazma becerisi kazanımların ve bilgilerin somut biçimde ortaya konmasını sağlar. Yazma etkinlikleri öğrenene dil ile ilgili dönüt vermede, öğrenenin dil eksikliklerini belirlemede önemli bir unsurdur. Bu beceri kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, sunmadaki düzeni, amacı ve konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği bir zihinsel faaliyeti gerektirir. Yazma becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir (Tiryaki, 2013: 38). Yazma becerisinde edinilen bilgileri ortaya koymanın çeşitli yolları vardır. Bir metni temel alarak yeni bir metin yazılabileceği gibi tamamen kişisel fikir ve deneyimlerden yola çıkılarak da bir metin oluşturulabilir. Kaynak tabanlı yazma, öğrencilerin kaynak bir metni okuyarak veya dinleyerek; o metinlerdeki kavramlardan hareketle yeni bir metin kaleme almasını içerir. (Plakans ve Gebril, 2013; Kyle ve Crossley, 2016, Gholami ve Alinasab, 2017). Bağımsız yazma da öğrencilerin kişisel deneyim, gözlem ve düşüncelerini herhangi bir ön metne bağlı kalmaksızın inşa etmeleri temeline dayanan bir yazma görevidir (Kyle ve Crossley, 2016). Kaynak tabanlı yazma görevlerinde bir okuma veya dinleme metninin kavranması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi beklenirken bağımsız yazma görevlerinde öğrencinin arka alan ve arka yaşam bilgisinden yararlanarak metin oluşturması istenir. Dil bilgisine dayalı yazma görevlerinde ise öğrencinin dilin yapısal özelliklerini kavraması amaçlanır. Dil bilgisine dayalı yazma görevleri, genellikle boşluk doldurma, iki cümleyi çeşitli dil bilgisel yapıları kullanarak bir cümle olarak yazma veya çeşitli dil bilgisel özellikleri değiştirerek cümleleri yeniden yazma biçiminde verilmektedir. Dil bilgisine dayalı yazma görevleri, başlı başına bir amaç değil; öğrenciyi bağımsız ve kaynak tabanlı yazmaya hazırlamak için kullanılan bir araçtır. (Çekici, 2008: 3) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzenleyerek, sınıflandırarak, planlı ve Türkçenin dil özelliklerine uygun bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda Türkçe öğrenen kişi kaynak tabanlı, bağımsız ya da dil bilgisine dayalı bir metin yazdığında kendisinden beklenen yazdığı metnin planlı, Türkçenin dil özelliklerine uygun ve anlamsal bütünlük içinde olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil eğitimindeki eksiklerinin somut bir biçimde belirlenebilmesinde yazma becerisinin incelenmesi önemlidir. Yazma diğer dil becerilerini de kapsayan ve öğrencinin edindiği dili planlayarak ve düzenleyerek aktarmasını sağlayan bir beceridir. Ayrıca

yazma, dil öğrenen kişinin dili yazıya aktarırken edindiği bilgileri sıralama ve gruplama yapmasını, konuya uygun kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını seçmesini, yani dil hakkında sorgulama yapmasını ve karar vermesini sağlar. Yazma becerisi öğrencinin Türkçeyi öğrenme seviyesi hakkında bilgi vermektedir ve yazma ödevleri üzerinden tespit edilen yanlış veya eksik öğrenmeler doğru dönüt verilerek giderilebilmektedir. Tüm bunlar yazma becerisinin değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini farklı açılardan inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretimi, yazma becerisi” anahtar kelimeleriyle TR Dizin, DergiPark ve YÖK Tez Tarama indekslerinde yapılan arama sonucunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1, A2 kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde konu seçiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini ele alan bir araştırma olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmanın amacı da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1, A2 kitaplarında yer alan yazma etkinliklerindeki konu seçiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini belirlemektir.

Çalışmanın problemini “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma konusunun yazma becerisi üzerinde etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemlerini ise; “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde öğrencilerin yazma becerilerinde ve ilgilerinde anlamlı farklılık var mıdır? Yazma becerisini öğrencilere sevdirebilmek için neler yapılmalıdır? Yazma becerisini etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?” soruları oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişinin yazma becerisi öğrencinin Türkçeyi öğrenme seviyesi hakkında somut bilgiler vermektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma ilgilerini, yazma hatalarını, yazma eksikliklerini belirlemek son derece önemlidir. Bu çalışma öğrencilerin yazma ödevlerinden yola çıkılarak değerlendirme yapılması ve öğrencilerin yazma konularına göre değişiklik gösteren yazma ilgilerini ve yazma sorunlarını ortaya koymasından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Durum çalışması, sınırlı bir sistemin çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı toplanan bilgilerle (Creswell, 2016: 97) derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2018: 40). Araştırma, “bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinde” (Saban ve Ersoy, 2017: 164) kullanılan bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın tek analiz birimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan yazma konularında hazırladıkları yazma ödevleridir. Ödevlerin metinleri içerik analizi yöntemi ile incelenerek öğrencilerin hangi konuda daha ilgiyle ödev hazırladıkları durumu betimlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi TÖMER’de 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında altı hafta A1, altı hafta A2 seviyesinde Türkçe öğrenen ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1, A2 kitaplarını kullanan 42 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 19’u Endonezyalı, 9’u Özbekistanlı, 5’i Mısırlı, 2’si Gine, 2’si Suriyeli, 1’i Orta Afrikalı, 1’i Filistinli, 1’i Rusyalı ve 1’i Moritanyalı ve 1’i Somalilidir. Öğrencilerin kullandıkları alfabeler yazma becerisini edinmelerinde ve harf hatalarında ayırıcı niteliktedir. Öğrenciler A1 kurunun ilk yazma ödevinden başlayarak A2 kurunun son yazma ödevine kadar toplam otuz altı yazma etkinliğiyle çalışmaya dahil edilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1, A2 ders kitaplarında yer alan yazma konularına göre öğrencilerin yazma ödevlerinin dağılımı incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma ödevleri kullanılmıştır. Yazma ödevleri öğrenciler tarafından A1 (6 hafta) ve A2 (6 hafta) kurlarında çevrim içi ortamdan gönderilen öğrenci ödev metin fotoğraflarından, Word ve pdf dosyalarından oluşmaktadır. Ağ sayfaları, dosya transfer protokolü yoluyla mevcut raporlar, elektronik yazılar, görsel programlar; kolayca ulaşılabilen elektronik veri kaynağı, veri toplama aracı, belge ve veri olarak kabul edilirler (Merriam, 2018: 149). Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerindeki konu seçiminin öğrencilerin yazma etkinliklerine ilgileri ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi öğrencilerin ödev metinlerinin içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Okuduğu ve dinlediği metne göre soruları yanıtlama, boşluk doldurma ve öğrencilerin dil bilgisi

yapılarını kavramaları için hazırlanan boşluk doldurma, iki cümleyi bir cümle olarak yazma şeklinde oluşturulan görevler sınıf içi etkinlik olarak yapıldığından çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Bulgular ve Yorum

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 ve A2 kitaplarındaki yazma etkinlikleri öğrencinin ünite edinmesi hedeflenen kazanıma ulaşması amacıyla ünite içeriklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmada ders dışı etkinlik görevi (ev ödevi) olarak verilen ve öğrencilerin deneyim, gözlem, hayal ve düşüncelerini bir ön metne bağlı kalmadan ifade etmelerine dayanan yazma görevleri (bağımsız yazma) ile okuduğu ya da dinlediği bir metinden yola çıkarak aynı türde yeni bir metin yazmaya dayalı yazma görevleri (kaynak tabanlı) olarak incelenmektedir.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 ve A2 kitaplarında ünite içeriklerine uygun olarak hazırlanan yazma etkinlikleri Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 Kitabı Yazma Etkinlikleri

Ünite 1	Ünite 4
A. Tanışma diyalogu yazma	A. Kendi ailesini tanıtmaya
B. Kelimeler	B. Üyelik formu doldurma
C. Renkler	C. E-posta yazma
Ünite 2	Ünite 5
A. Ev eşyalarını anlatma	A. Buluşma diyalogu yazma
B. Otel formu doldurma	B. Ülkesindeki bayramları tanıtmaya
C. Karakterini anlatma	C. Ülkesinde Anneler Gününün nasıl kutlandığını anlatma
Ünite 3	Ünite 6
A. Günlük hayatı anlatma	A. Akrabalarını tanıtmaya
B. Boş zamanlarını anlatma	B. Gezi planı yapma
C. İstek bildiren bir diyalog yazma	C. Sınıfın ‘En’leri

Tablo 1’de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A1 Kitabında altı ünite ve her üniteye üç ayrı konu başlığı olmak üzere toplam on sekiz yazma etkinliği bulunduğu görülmektedir. Ünitelerdeki temalar

Ünite 1 “Merhaba”, Ünite 2 “Nerede?”, Ünite 3 “Ne Yapıyorsun?”, Ünite 4 “Benim Dünyam”, Ünite 5 “Zaman Zaman”, Ünite 6 “Çevremiz ve Biz”dir ve yazma etkinliği konuları ünite teması ile uyumlu seçilmiştir. Yazma konuları aynı zamanda ünitelerde öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapısının ve kelimelerin kullanımını da desteklemektedir.

Tablo 2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A2 Kitabı Yazma Etkinlikleri

Ünite 1	Ünite 4
A. Yemek tarifi yazma	A. Ünlü veya hayatındaki bir kişi hakkında bilgi verme
B. Garson- müşteri diyalogu yazma	B. Modern bir masal yazma
C. Kişileri tarif etme	C. Bir rüyasını yazma
Ünite 2	Ünite 5
A. Hayat hikâyesini yazma	A. Ülkesinin iklimini yazma
B. Gezi yazısı yazma	B. Hafta sonu programını yazma
C. Sağlık haberi yazma	C. Film özeti yazma
Ünite 3	Ünite 6
A. Seçim kampanyası hazırlama	A. İş ilanı yazma
B. Tatil planı	B. Tavsiye verme
C. Ülkesi hakkında bilgi verme	C. Mektup yazma

Tablo 2’de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul A2 Kitabında altı ünite ve her üniteye üç ayrı konu başlığı olmak üzere toplam on sekiz yazma etkinliği bulunduğu görülmektedir. Ünitelerdeki temalar Ünite 1 “Gezelim Görelim”, Ünite 2 “Haberiniz Olsun”, Ünite 3 “Neler Olacak?”, Ünite 4 “Evvel Zaman İçinde”, Ünite 5 “Ne Olur Ne Olmaz?”, Ünite 6 “Ne Yapabilirsiniz?”dir ve yazma etkinliği konuları ünite teması ile uyumlu seçilmiştir. Bu bağlamda yazma konularının ünitelerde öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin öğrenilmesini ve uygulanmasını destekleyecek nitelikte seçildiği görülmektedir.

Öğrencinin dili öğrenme durumuyla ilgili açık bilgi sunan yazma becerisinin yabancı dil öğrenme becerilerinde önemli bir yeri vardır. Yazma karmaşık bir süreçtir, öğrencinin düşündüklerini zihninde sıralayarak, sınıflandırarak, düzenleyerek bir plan oluşturmasını ve bunu

yazım kurallarına uygun olarak kâğıda aktarmasını gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2012, s. 324-325). Yazma becerisinin edinilmesinin diğer dil becerileri (okuma, konuşma, dinleme) ile kapsayıcı bir ilişkisi vardır ve gelişmesi diğer becerilerin gelişimiyle orantılıdır. Bunun nedeni yazmanın farklı zihinsel becerileri bir arada kullanmayı gerektirmesidir.

Yazma becerisinin gelişim aşamaları alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin yazımı olarak düşünüldüğünde yazmanın temelinde alfabe bulunmaktadır. Alfabe öğrenimi dil ediniminin ilk adımını oluşturmaktadır. Yazma becerisi geliştirilirken de alfabe farklılıklarının getirdiği zorluklar göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin yazma hataları incelenirken alfabe farklılığı göz önünde bulundurulmaz ve doğru dönüt verilmezse öğrenci belirli harflerde hata yapmaya devam edebilmektedir. Tablo 3'te çalışmanın araştırma grubunda yer alan 42 öğrencinin alfabe ve ana dil bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı ve Kullandıkları Alfabeler

Öğrencinin Ülkesi	Ana Dili	Ana Dili Alfabeti	Öğrenci Sayısı
Endonezya	Endonezyaca	Latin Alfabeti	19
Özbekistan	Özbekçe	Özbek Alfabeti	9
		(Latin, Arap, Kiril)	
Mısır	Arapça	Arap Alfabeti	5
Gine	Fransızca	Latin Alfabeti	2
Suriye	Arapça	Arap Alfabeti	2
Orta Afrika	Fransızca	Latin Alfabeti	1
Filistin	Arapça	Arap Alfabeti	1
Rusya	Rusça	Kiril Alfabeti	1
Moritanya	Arapça	Arap Alfabeti	1
Somali	Somalice\ Arapça	Latin\ Arap Alfabeti	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubundaki on dokuz öğrencinin anadili Endonezyaca, dokuz öğrencinin ana dili Özbekçe, dokuz öğrencinin ana dili Arapça, üç öğrencinin ana dili Fransızca, bir öğrencinin ana dili Rusça, bir öğrencinin ana dili Somalicedir. Öğrenciler ana

dillerinde Arap Alfabeti, Latin Alfabeti ve Kiril Alfabeti kullanılmaktadır. Bunun yanında A1 seviyesinin ilk derslerinde çalışma grubunda yer alan kırk iki öğrencinin hepsinin Latin Alfabetini bildikleri görülmüştür.

2019 yılının son günlerinden bu yana tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersleri uzaktan öğretimle çevrim içi olarak yürütülmektedir. Uzaktan öğretimde Türkçe öğretimi derslerinde temel kaynak olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yeni İstanbul Seti kullanılmaktadır. Öğrenciler kitapların hem basılı hem pdf haline ulaşabilmektedir ve derslerde Z-Kitap öğrencilerle ekrandan paylaşarak konu takibi sağlanmaktadır. Ayrıca dersler kaydedilerek kurum uzaktan eğitim sistemine yüklenerek öğrencilerin derslere istedikleri zaman ulaşmaları sağlanmaktadır. Uzaktan öğretim derslerinde öğrencilerin derslere çevrimiçi olarak katılmaları etkileşimli öğrenmenin sağlanabilmesi için önem taşımaktadır.

Öğrenciler uzaktan öğretimin bir getirisi olarak yazma ödevlerini WhatsApp uygulaması üzerinden göndermiştir. Öğretici tarafından öğrencinin yazma ödevindeki yanlışlarının hızla ve doğru dönütle düzeltilmesine dikkat edilmiştir. Ödevlerin değerlendirilmesi ve öğrencilere geri bildirim iki yolla yapılmıştır. Birinci uygulamada öğrenci ödevi bireysel olarak değerlendirilerek WhatsApp üzerinden öğrencinin bilgilendirilmiş; ikinci uygulamada değerlendirmeler sınıf ortamında yapılmıştır. Her iki ödev değerlendirilmesi sırasında da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyecek tepkilerden kaçınılmaya önem verilmiştir. Sınıf ortamında yapılan değerlendirme ve düzeltmeler gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sınıf ortamındaki düzeltmeler Zoom uygulaması üzerinden ödev ekranda paylaşarak ve öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilerin ödev yapma, ödevin ders sırasında değerlendirilmesini talep etme ve ödevin sınıfla paylaşılması konularındaki yaklaşımı değişkenlik göstermektedir.

Çalışmanın araştırma grubunda yer alan 42 öğrenciden üçü sıkça devamsızlık yapmaktadır ve bu durum ödev gönderimlerine de yansımaktadır. A1 ve A2 seviyelerinde yazma konularına göre ödev gönderen öğrenci sayısı Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir. Konu seçiminin yazma becerisi üzerindeki etkisi bu ödev gönderim sayıları üzerinden ele alınmaktadır.

Tablo 4. A1 Kitabı Yazma Etkinliklerine Göre Ödev Gönderen Öğrenci Sayıları

Yazma Etkinliği Adı	Ödev Gönderen Öğrenci Sayısı	Yazma Etkinliği Adı	Ödev Gönderen Öğrenci Sayısı
Tanışma diyalogu yazma	29	Kendi ailesini tanıtmaya	32
Kelimeler	32	Üyelik formu doldurma	11
Renkler	33	E-posta yazma	33
Ev eşyalarını anlatma	32	Buluşma diyalogu yazma	24
Otel formu doldurma	14	Ülkesindeki bayramları tanıtmaya	30
Karakterini anlatma	27	Ülkesinde Anneler Gününün nasıl kutlandığını anlatma	32
Günlük hayatı anlatma	33	Akrabalarını tanıtmaya	33
Boş zamanlarını anlatma	29	Gezi planı yapma	29
İstek bildiren bir diyalog yazma	19	Sınıfın 'En'leri	17

Tablo 4'te yer alan yazma konularına göre ödev sayılarına bakıldığında öğrencilerin kişisel deneyimlerini ve yaşantılarından örnekleri aktarabildikleri yazma konularında daha katılımcı olduğu görülmektedir. Üyelik Formu ve Otel Formu doldurma konularında katılımın oldukça

düşük olması öğrencilerin yaşantılarında daha önce bu bilgilere maruz kalma oranlarıyla ilgilidir. Sınıfın “En”leri konusuna katılımın düşük olma nedeni de uzaktan öğretimde öğrencilerin birbirlerini ayrıntılı tanıma fırsatı bulamamış olması olarak düşünülmektedir.

Tablo 5. A2 Kitabı Yazma Etkinliklerine Göre Ödev Gönderen Öğrenci Sayıları

Yazma Etkinliği Adı	Ödev	Yazma Etkinliği Adı	Ödev
	Gönderen Öğrenci Sayısı		Gönderen Öğrenci Sayısı
Yemek tarifi yazma	33	Ünlü veya hayatındaki bir kişi hakkında bilgi verme	18
Garson- müşteri diyalogu yazma	33	Modern bir masal yazma	32
Kişileri tarif etme	32	Bir rüyasını yazma	35
Hayat hikâyesini yazma	35	Ülkesinin iklimini yazma	32
Gezi yazısı yazma	34	Hafta sonu programını yazma	34
Sağlık haberi yazma	17	Film özeti yazma	30
Seçim kampanyası hazırlama	13	İş ilanı yazma	20
Tatil planı	35	Tavsiye verme	30
Ülkesi hakkında bilgi verme	35	Mektup yazma	31

Tablo 5’te yer alan bilgilere bakıldığında Sağlık Haberi Yazma, Seçim Kampanyası Hazırlama Ve Ünlü Veya Hayatındaki Bir Kişi Hakkında Bilgi Verme konularında öğrencilerin katılımlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilgi alanları ve kişisel deneyimleri ile ilgili konularda yazma ödevi gönderme sayıları oldukça iyidir.

Yukarıda yer alan verilerden anlaşılacağı üzere çalışmanın ana problemini oluşturan “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma konusunun yazma becerisi üzerinde etkisi var mıdır?” sorusunun cevabının yazma konusunun yazma becerisi üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Öğrenci ödevlerinden anlaşıldığı üzere yazma görevinin konusu öğrencinin deneyim, gözlem ve düşüncelerini paylaşmasına olanak sağlıyorsa öğrencinin bu yazma görevlerinde (bağımsız yazma) daha ilgili olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci okuduğu ya da dinlediği bir metinden yola çıkarak aynı türde yeni bir metin yazmaya dayalı yazma görevlerinde (kaynak tabanlı) daha başarılıdır. Öğrencilerin ev eşyalarını, günlük hayatlarını, boş zamanlarında neler yaptıklarını, ailelerini anlattıkları, yemek tarifi verme, masal yazma, mektup veya e-posta yazma, diyalog yazma, gezi planı yapma, ülkesini ve kültürünü anlatma konularında çok daha istekli oldukları görülmektedir.

Çalışmanın “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde öğrencilerin yazma becerilerinde ve ilgilerinde anlamlı farklılık var mıdır?” alt probleminin cevabına Tablo 4 ve Tablo 5 karşılaştırıldığında ulaşılabilmektedir. Öğrenci dili öğrendikçe düşüncelerini daha kolay sıralamaya ve daha uzun metinler oluşturmaya başlamaktadır. Bu durumun doğal etkisi olarak öğrencilerin A2 kurundaki yazma ödevlerinde A1 kuruna göre daha istekli oldukları ve A2’de daha çok yazma ödevi yaptıkları görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer alt problemi olan “Yazma becerisini etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?” sorusuna öğrencilerin alfabe farklılıkları, derslerde yazma etkinliklerine ayrılan sürenin sınırlı olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle her öğrenciye ayrılan sürenin yetersizliği yazma becerisini olumsuz etkileyen etmenler olarak; yazma ödevlerinin fotoğraf, Word ve pdf dosyası olarak gönderilmesi ödevlerin zaman ve sınıf ortamı sınırlaması olmadan düzeltilebilmesi ve ekran paylaşımı yoluyla her öğrencinin aynı metni eşit oranda görmesi yazma becerisini olumlu etkileyen etmenler olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin ilgisini çeken ve istekli oldukları konularda ödevlerinin doğruluğu hakkında dönüt isteme oranları da yüksektir. İlgi ve heyecanla

hazırladığı, özen gösterdiği ödevin öğreticiye ulaşmasının ardından ödevi hakkında yorum beklemekte ve bunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bir bölümü ilgilerini çekmeyen konularda ödev göndermezken ilgisini çekmese bile sorumluluk bilinciyle ödev gönderen öğrenciler ise istekle, ilgiyle hazırladıkları ödevlere göre daha kısa ödevler göndermektedir.

Öğrencilerin yazma ödevlerindeki düzeltmelerin sınıf ortamında ekran üzerinden yapılmasına onay verme oranları değişkendir. Öğrenciler daha başarılı oldukları kaynak tabanlı yazma etkinliklerinin sınıf içinde paylaşarak düzeltilmesine daha isteklidir. Öğrencilerin bağımsız yazma etkinliklerinde oldukça ilgili olmalarına rağmen A1 kurunda kaynak tabanlı yazma etkinliklerine göre bağımsız yazma etkinliklerini daha kısa tuttukları gözlemlenmiştir. A2 kurunda ise bağımsız yazma metinleri A1 kuruna göre daha uzun yazılmaktadır. Dil ediniminin birikimle oluştuğu ve yazma becerisinin adım adım ilerlediği düşünüldüğünde bu durum oldukça normaldir.

Çalışmanın “Yazma becerisini öğrencilere sevdirebilmek için neler yapılmalıdır?” alt probleminin cevabında ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ilgilerini çekmeyen ve bilgi sahibi olmadıkları konularda yazmak istemedikleri ve yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olmalarında verilen yazma konularının etkisi unutulmamalıdır. Öğrencilere yazma becerisini sevdirebilmek için ilgilerini çekecek, kendilerinden bir şeyler katabilecekleri, hayal kurma ve paylaşma isteği uyandıracak konular seçilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders süresinin sınırlılığı ve setlerde dilbilgisi konularına ve okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi yazma becerisinin gelişimi için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu durum aynı zamanda yazma etkinliklerinin niteliğini ve konusunu da etkilemektedir. Sınıf içi yazma etkinliklerine ayrılan zaman yeterli olmadığından yazma etkinliklerini öğrenciye ders dışı ödev olarak verme yoluna gidilmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının ve materyallerin öğrencilere gerekli becerileri kazandırmada yeterli olmayışı da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ders kitaplarının bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olması bir beceri kazandırma süreci olan yazma

eğitiminde istenen hedeflere ulaşılmasında zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. (Azizoğlu vd., 2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları temel dil öğretim kaynağı olarak kullanılmaktadır ve dil öğretim setlerinin her beceriye aynı ağırlıkta yer vermesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının beceri edinmede önemli bir etken olduğu kabul edilmeli, eğitim sürecinde dikkate alınmalı, çözüm önerileri ve içerik oluşturmaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazarken çoğunlukla kaygılanmakta ve uyruklarına, ülkelerinde kullandıkları alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeyleri yükselmektedir, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yazma becerisi kazandırırken güdülenme ve ilgi düzeylerine dikkat edilmesi gerekmektedir. (Maden vd., 2015) Öğrencinin içinde bulunduğu ortama uyum sorunu olabileceği, alfabe farklılığı nedeniyle hata yapabileceği, ilgi eksikliği, okuma eksikliği gibi nedenlerle yazma kaygısı oluşturabileceği göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin kaygısını gidermek için bireysel yaklaşımlar benimsenmelidir.

Yazma becerisinde alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Türkçede sekiz ünlü harfle karşılanan seslerin Arap Alfabesinde, Kiril Alfabesinde karşılık bulmaması bu alfabeyi kullanan öğrenciler için bir sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin tüm harfleri doğru okuduğundan ve doğru yazdığından emin olunmalıdır.

Haftalık ders saatlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve her beceri için yeterli süre ayrılması dil ediniminde büyük önem taşımaktadır. Program ders kitaplarının, dil becerilerinin, sınıf içi ve dışı etkinliklerinin, dil öğretim yöntemlerinin bir bütün olduğu düşünülerek yapılmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik yazma konularının öğrenci ilgileri gözetilerek, kolay anlaşılır, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun, dikkat çekici, öğrenciyi aktifleştiren özellikte olması gerekmektedir. Öğretmenin yazma eğitiminde sürekli, uygun dönütleri vermesi öğrencinin doğru öğrenmesi açısından önemlidir. Yabancılar Türkçe öğretirken yazma becerisi günlük yaşamdaki ihtiyaçlar dikkate alınarak öğretilmeli, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler okuma konusunda teşvik edilmeli, yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı anlatım

becerisi kazandırmak için yetkin edebi metinler özenle seçilmelidir. Çalışma sonucunda görülmüştür ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yazma becerisi kazandırılırken güdülenme ve ilgi düzeylerine dikkat edilmeli, etkinliklerde ilgilerine yönelik konular seçilmelidir. Bu seçimler yapılırken dil öğretim setlerinin farklı yaş gruplarında, farklı eğitim düzeylerinde kullanılmak üzere çeşitlendirilmesi tüm dil becerilerinin gelişiminde olumlu etki sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmamın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.
- [2] Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- [3] Aydın, B. (2001). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [4] Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D. ve Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- [5] Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: atatürk üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- [6] Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- [7] Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [8] Çekici, Y. E. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yazma görevleri: Yedi iklim ve İstanbul üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- [9] Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- [10] Er, O. Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında

- değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- [11] Karababa, Z. C. ve Amp; Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- [12] Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [13] Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [14] Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- [15] Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [16] Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [17] Tiryaki, N. E. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1),38-44.
- [18] Urgan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- [19] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [20] Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759.

Extended Abstract

In foreign language teaching, basic language skills are divided into comprehension skills (reading, listening) and expression skills (speaking, writing). An individual who can express his feelings and thoughts in the language he has learned adequately and properly (verbally or in writing) is considered to have learned that language. It is aimed to give the target gains to those who want to learn Turkish for different purposes and to teach all four skills at the same rate in teaching Turkish as a foreign language. However, it is observed that the students cannot reach the level to use all four basic language skills effectively, they have problems in acquiring expression skills (speaking and writing) while developing their comprehension skills (reading and listening) more easily. Studies show that the most difficult area in developing basic language skills in language teaching is writing skills. The same situation is observed in the teaching of Turkish as a foreign language. In the Common European Framework of Reference for Languages, the importance of written expression studies determined according to language levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in teaching Turkish as a foreign language was mentioned in students' acquisition of language skills. In the writing activities planned for the development of writing skills, subjects are given to students by taking from the language learning sets used or by determining them by the teacher. While choosing the writing activities, the limitation of the course time, the more inclusion of grammar, speaking and reading activities in language teaching in sets and programs affect the quality of writing activities.

It is important to examine the writing skills of students who learn Turkish as a foreign language in order to determine their deficiencies in language education. Writing is a skill that includes other language skills and enables the student to transfer the acquired language by planning and organizing it. In addition, writing enables the learner to sort and group the information he / she has acquired while transcribing the language, to choose the appropriate words and grammar structures, that is, to question and make decisions about the language. Writing skill provides information about the student's level of Turkish learning, and incorrect or incomplete learning detected through writing assignments can be corrected by giving correct feedback. All of these reveal the importance of evaluating writing skills. Although there are many studies that examine the writing skill in teaching Turkish as a foreign language from different angles, as a result of the search made in

TR Index, DergiPark and YÖK Thesis Search indexes with the keywords “teaching Turkish as a foreign language, language teaching, writing skill” It has been determined that there is no study that deals with the effect of the choice of subject on the writing skills of students who learn Turkish as a foreign language in writing activities in A1 and A2 books. The aim of this study is to determine whether the choice of the subject in the writing activities in the Istanbul Turkish Textbook for Foreigners New Istanbul A1, A2 books has an effect on the writing skills of students who learn Turkish as a foreign language, by examining student homework. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study, and the homework collected as photographs, Word and pdf files were analyzed by content analysis method. Tasks such as answering questions according to the text they read and listened to, filling in blanks, and writing two sentences as one sentence, which were prepared for students to comprehend grammar structures, were not included in the study. Writing tasks (independent writing) that are given to students as an extracurricular activity task (homework) based on students’ expressing their experiences, observations, dreams and thoughts without being bound to a pre-text, and to write a new text of the same type based on a text they read or listened to. Writing tasks based on (resource based) are examined. The study group of the study consists of 42 students who learn Turkish by distance education in the 2020-2021 academic year at Bandırma Onyedi Eylül University TÖMER. 19 of the students are Indonesian, 9 from Uzbekistan, 5 from Egypt, 2 from Guinea, 2 from Syrian, 1 from Central African, 1 from Palestinian, 1 from Russian and 1 from Mauritanian Somali. Students use Latin, Arabic, Cyrillic and Uzbek alphabets in their native language. As a result of the research, it was determined that students were able to give examples from their lives, were more enthusiastic about subjects appropriate to their age and culture, and wrote more comprehensive texts. The importance of writing subjects determined in accordance with the language levels and interests of students in teaching Turkish as a foreign language for the development of writing education was mentioned, and the writing subjects for teaching Turkish as a foreign language should be of a feature that activates the student, taking into account the interests of the students, students’ adaptation problems, anxiety situations, alphabet differences. Suggestions were made such as taking into account the resulting writing errors and allocating sufficient time for writing skills.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticilerin Staj Uygulamasına Yönelik Görüşleri: Aydın TÖMER Örneği¹

Fatih ARSLANBAŞ²

Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yapmış oldukları staj uygulamasının, mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER’de görev yapan 10 öğretici oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Aydın TÖMER’de staj uygulamasını tamamlayan ve sonrasında başarılı olup göreve başlayan 10 öğreticiye araştırma çerçevesi ve görüşmenin özelliği kapsamında açık uçlu bazı sorular sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilip, araştırmanın güvenilirliği sağlanarak bazı bulgular saptanmıştır. Bu aşamada görüşmeler mesleki deneyim kriterleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında staj uygulamasının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye bir etkisinin olduğu ve bu etkinin de onların ders anlatma süreçlerine yansıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Staj, Öğretici*

¹Bu çalışma II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Öğr. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD yüksek lisans öğrencisi, farslanbas@stu.aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8804-2480

Kaynak Gösterme: Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin staj uygulamasına yönelik görüşleri: Aydın TÖMER örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 225-250. DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i2005

Views of Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language on Internship Practice: The Case of Aydın TOMER

Abstract

The aim of this study is trying to determine the opinions of teachers working in the field of teaching Turkish as a foreign language about their professional development of their internship practice. The study group of the research consists of 10 instructors working at Istanbul Aydın University Aydın TOMER. In this study prepared with qualitative research method, semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. The obtained data were analyzed by content analysis. In the semi-structured interview form, some open-ended questions were asked within the scope of the research framework and the nature of the interview to 10 teachers who completed their internship at Aydın TOMER and after started to work successfully. The interviews were recorded with a tape recorder and some findings were determined by ensuring the reliability of the study. At this stage, the interviews were evaluated considering the professional experience criteria. Considering the findings of the study, it was determined that internship practice had an effect on improving the professional skills of teachers and this effect was reflected in their lecturing processes.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, Internship, Instructive*

Giriş

Hızla küreselleşen günümüz dünyasında bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak meydana gelen değişimler çerçevesinde son 20 yıldır önem kazanmış bir alan olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanı bugün dünyada farklı dilleri konuşan herkesi hedef kitle olarak kabul etmektedir. Bugün dünya genelinde açılan kurum ve kuruluşlar sayesinde daha fazla kitleye ulaşılmakta, Türkçeyi öğretme ve Türk kültürünü tanıtmaya faaliyetleri gittikçe hız kazanmaktadır. Bu anlamda Türkiye’nin son yıllarda YÖK tarafından benimsemiş olduğu “Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşması” faaliyetleri hız kazanmış ve Türkiye’ye eğitim almak için gelen uluslararası öğrenci sayısında da ciddi oranda bir artış yaşanmıştır. Bu bağlamda 2014 senesinde 48 binlerde olan uluslararası öğrenci sayısı 2019 yılında 172.696’ya ulaşmış, bugün ise 2020 yılı itibarıyla devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitim alan uluslararası öğrenci

sayısının 185.047 olarak açıklandığı görülmektedir. (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) Uluslararası öğrenci potansiyelinin bu kadar artması Türkiye’yi sosyal, siyasi, eğitim, ekonomik gibi alanlarda ciddi oranda etkilemiş ve dünya genelinde yükseköğretimde tanınırlığını artırmıştır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi gelişen bu durumlara bağlı olarak büyük ölçüde önem kazanmış durumdadır. Çünkü Erdem (2009:889)’in de belirttiği gibi Türkçe günümüzde pek çok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi gayet doğal bir hadisedir. Bu bağlamda Türkiye’ye gelip, Türkçeyi öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilerin bunu öğrenmelerindeki amaç elbette çeşitlilik göstermektedir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, eğitim, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Türkleri tanıma istekleri vb. gibi amaçlar doğrultusunda Türkçe yabancılar tarafından öğrenilmek istenmektedir. Bugün Türkçe, yabancılar ağırlıklı olarak yurt içinde üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde, yurt dışında ise Türkoloji bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan kültür merkezlerinde öğretilmektedir (Barın, Çangal ve Başar, 2017). Aynı zamanda yine yurt dışında Türkiye’nin uluslararasılaşma faaliyetlerinde önemli rol üstlenen Maarif Vakfı bünyesinde de yurt dışında yaşayan öğrencilere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi söz konusudur. Türkçenin geniş çapta konuşulan bir dil olması, yurt içinde ve yurt dışında genel olarak ortak bir vizyonu benimseyen kurumlar tarafından öğretilmesi Türkçenin uluslararası bir dil olduğunun kuşkusuz en büyük göstergesidir.

Ülkemizde ise, dünya ölçeğinde ilk sistemli dil öğretimi Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) 1984’te kurulmasıyla başlamıştır (Özdemir, 2018: 64). 1984 yılında sistemli bir biçimde Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) başlayan dil öğretim hizmetine 1994 yılında Gazi TÖMER ardından da Ege Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Birimi (TÖBİR) katılmıştır. 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Bunun yanında bugün yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla birçok üniversite bünyesinde kurulmuş resmi ve özel nitelikte Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Boylu ve Başar (2016) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye genelinde 85 adet Türkçe Öğretim Merkezi tespit edilmiştir. Bugün elbette bu sayının daha fazla olduğu aşikârdır.

Türkçe öğretimi ve Türk kültürü kapsamında yapılan her çalışmanın önemli olduğu araştırmacılar tarafından sürekli vurgulanmış olsa da yabancılara Türkçe öğretimi için kurulmuş olan söz konusu kurumlarda gerçekleştirilen Türkçe öğretim faaliyetlerinde bazı sorunlar yaşanmaktadır (Demirel ve Kökçü, 2018: 1888). Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmalara konu olan bu ortak sorunlar Barın vd., (2017: 82)'e göre yabancılara Türkçe öğretimi disiplini ile ilgili iş birliğiyle hazırlanmış ortak bir program bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Mete ve Gürsoy (2013: 343)'a göre ise, konu ile ilgili eşgüdüm ve iş birliğiyle oluşturulmuş bir devlet politikası uygulanmadığından bugüne kadar alana özgü temel ilke ve çerçeveler oluşturulamadığını belirtmiştir. Bu sorunlar özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında istihdam edilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine de engel olmaktadır. Çünkü bugün YÖK tarafından yönetmeliği oluşturulmuş ve hali hazırda devam eden yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği adı altında lisans programı bulunmamaktadır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan birçok eğitimcinin yakındığı bir durum olmuştur. Bu öğretim programının gerekliliği hakkında alan yazında yapılmış bazı çalışmalara bakıldığında; Kana, Boylu ve Başar (2016) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dalında nitelikli öğretmen ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Çünkü ana dili olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasında kuram ve uygulama açısından ciddi farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir. Güzel ve Barın (2013: 63), bu konuda “Yabancılara Türkçe öğretiminin kendine mahsus birtakım incelikleri vardır. Bunların en önemlileri öğretim elemanın seçilişi ve yetiştirilmesiyle, ders işleme tekniği ve sınıf içi uygulamalardır.” Bu bağlamda hedef kitlenin yabancı bireylerden oluşması nedeniyle bu alanda çalışacak öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki strateji, yöntem ve teknik bilgisi bakımından donanımlı olması, belirli düzeyde pedagojik yeterliğe sahip olması gibi birtakım niteliklerin öğretmenlerde bulunması gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin sayısında yaşanan artış alanda dil öğretimini gerçekleştirecek nitelikli öğretmen ihtiyacını doğurmaktadır. Bugün alandaki öğretmen ihtiyacı genellikle yukarıda sözü geçen üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER'lerin açmış oldukları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı” kapsamında

yürütülmektedir. (Dilek)'in ifadesine göre, 2000 yılından itibaren yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen açığı baş göstermiştir. Açığı kapatacak herhangi bir lisans programı bulunmadığı için bu konuda en büyük kurum olan Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER yeni istihdam ettikleri öğretmenleri staj ve hizmet içi eğitimle yetiştirmiştir. Aralık 2017 itibarıyla sertifika programı açan üniversite sayısı 30'a yükselmiştir. Bu bağlamda açılan programların bugün daha fazla olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, YÖK'te tanımlı ve çerçevesi çizilmiş bir program olmadığı için kurumlar tarafından gereksinimlere bağlı olarak belirlenmiş hedeflerle kazanımlar ve yazılan kitaplar doğrultusunda yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2011: 30). Bu durum, verilen sertifikaların farklı koşullarda alınmasına, ortak ölçütlerin olmamasına dolayısıyla ortak niteliğe sahip olmayan kişilerin sertifika sahibi olmasına ve ilerleyen dönemde bu farklı koşullara bağlı biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretmesine ortam hazırlamaktadır (Bulut, 2020: 376). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sadece sertifika programı kapsamında alınan teorik bilgilerin öğretmenlerin sınıf içi bilgi ve becerilerini kullanmasında yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun yanında gerek sertifika programı kapsamında yürütülen uygulamalı staj eğitimlerinin gerekse çeşitli TÖMER'ler bünyesinde gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışacak olan öğreticilere yönelik staj uygulamalarının çok ciddi ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışacak olan öğreticilere yönelik düzenlenen sertifika programlarının teorik ve uygulama derslerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. 2017 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER'in bu alana yönelik düzenlediği sertifika programında 24 saat teorik ve 16 saat uygulama derslerinin olduğu görülmektedir. (<https://tomer.ahievran.edu.tr/detay/Duyurular/11>) 2019 yılında ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER'in düzenlediği sertifika programında 60 saat teorik ve 20 saat uygulama dersleri olduğu görülmektedir. (<https://tomer.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/20/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi>) Bu bağlamda sertifika programı saatlerinin de neye göre farklılık gösterdiği ayrı bir tartışma konusu olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin

yapmış oldukları staj uygulamasının mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan açık uçlu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğreticilerin staj sürecinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğreticilerin staj sürecinde aktif pasif olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğreticilerin staj sürecindeki durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğreticilerin staj sürecinde en faydalı kurun hangisi olduğuna dair görüşleri nelerdir?
5. Öğreticilerin staj sürecinde en çok işlerine yarayan kurun hangisi olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Staj sürecindeki öğrenci ve öğretici ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair görüşleri nelerdir?
7. Öğreticilerin staj sürecindeki gözlemlerinin öğretmen yeterliğine ve etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Staj sürecinin materyal üretim becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğreticilerin staj sürecinde dikkat etmesi gereken hususlara dair görüşleri nelerdir?
10. Staj sürecinin mesleki deneyim açısından akademik başarıyla ilişkisine dair görüşleri nelerdir?
11. Öğreticilerin alanda karşılaştıkları güçlüklerle dair görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yapmış oldukları staj uygulaması hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik nitel desende hazırlanan bir durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 39)'e göre nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmenlerin Özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Eğitim	Yüksek lisans mezunu	5
	Yüksek lisan öğrencisi	5
Mesleki Deneyim	0-1	2
	1-2	2
	2-3	2
	4-5	4

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Aydın TÖMER) staj yapan ve daha sonrasında da başarılı olup göreve başlayan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 10 öğretmenin 6'sı kadın 4'ü erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki deneyim kriterleri değişiklik göstermekle birlikte 6 öğretmen 1-3 yıl, 4 öğretmenin ise 4-5 yıl arası mesleki deneyimleri bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 11 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının ele alacağı konu başlıkları mevcuttur ve her katılımcıya benzer veya aynı sorular sorulur (Buran, 2017:47). Veri toplama sürecinde çalışmanın güvenilirliği ön planda tutularak yapılan tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Söz konusu görüşme formu hazırlanırken gerekli alanyazın çalışmalarına bakılmış ve görüşme formunun hazırlanması sırasında Türkçe Eğitimi alanında görev yapan Uzmanın görüşleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik

analizinde amaç, verileri tam anlamıyla açıklayarak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öncelikli olarak öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu gibi kişisel bilgileri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri, hazırlanan görüşme formundaki soruların içeriğine göre çeşitli bulgular halinde açıklanarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışma içeriğinde öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların frekans tablolarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin staj uygulaması hakkındaki görüşleri, soruların içeriklerine göre çeşitli başlıklar altında toplanmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgular kodlanırken 1 numaralı öğretmenin 1. numaralı görüşme formuna verdiği cevap “Ö.-1.1.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 2: Staj Sürecinin Yeterliliğine Dair Bulgular

Staj süresi	f
3 ay	6
2 ay	2
12 ay	1
3 hafta	1

Staj sürecinin yeterliliğine dair bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu 3 ay staj yaptıklarını belirtmişlerdir (n=6). Fakat sürenin yetip yetmediği ve ideal bir staj süresinin ne kadar olduğuna dair öğretmenlerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlere bakıldığında ise:

- Ö-1.1. Staj çoğu konuda yeterli oldu. 6 aya kadar staj devam edebilir.
- Ö-2.1 Staj sürem yeterli değildi. Başlangıç ve ileri olmak üzere en az iki kurda staj yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu sebeple en az 4 ay olmalı diyebilirim.
- Ö-3.1 Bana göre stajyer öğretmenin bu vakti değerlendirebiliyor olması önemli. Bunun dışında bütün seviyeleri gözleyebilmesi adına 4-5 aylık bir süreç olması gerektiğini düşünüyorum.
- Ö-4.1 Staj süresi yeterliydi. 2 aylık bir sürecin öğretmen, öğrenci

ve süreci tanımak açısından yeterli olduğu kanaatindeyim.

- Ö-5.1 Staj süresi daha uzun olmalı. İdeal süre bir yıl olabilir bence.
- Ö-6.1 Süre yetti ama bir hoca bütün kurları en az 2 hafta görmeli diye düşünüyorum. Çünkü her seviyenin kendine öz özellikleri ve yöntemleri bulunmakta.
- Ö-7.1 O zamanlar staj süresi bana yeterli gelmişti ama şimdi geriye dönüp baktığımda biraz daha fazla staj yapmanın faydalı olacağını düşünüyorum. En az minimum 2 ay stajın kesinlikle yapılması lazım.

Staj sürecinin yetip yetmediği ve ideal bir sürenin ne kadar olması gerektiğine dair görüşlere bakıldığında öğretmen, öğrenci ve süreci tanımak açısından 3 ila 4 aylık bir sürecin ideal bir staj süresi olabileceği ortak görüş olarak vurgulanmıştır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Staj Sürecinde Aktif-Pasif Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Aktif – Pasif Durumları	f
Aktif	6
Pasif	2
Yarı aktif	1

Staj sürecinde aktif-pasif olma durumlarına dair bulgulara bakıldığında ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu aktif olarak staj sürecini tamamladığını ifade etmiştir (n=6). Bu süre zarfında staj süresi yeterli olmadığını ifade eden öğretmenimiz süreçte aktif olamadığını ifade etmiştir (Ö=2). Aktif olan bir öğretmen ise, öğrenci çalışmalarına katıldığını ve yer yer ders sunumları yaptığını ifade etmiştir.

- Ö-1.2 Sınıf öğretmeni daha aktifti. Bazı zamanlar öğretmenin kontrolünde aktif olduğum oldu. Her zaman değil.
- Ö-3.2 Aktifim. Gözlem yaptığımız yerler olmakla birlikte

öğrenci çalışmalarına yardımcı olduğum ve yer yer ders sunumları yaptığım oldu.

- Ö-5.2. Süre çok yeterli değildi, pek aktif olamadım.
- Ö-6.2 İlk 9 ay çok aktif değildim, yarı aktiftim. Son 3 ay ise tam zamanlı staj yaptığım için daha aktif oldum.

Tablo 4: Öğretmenlerin Staj Sürecindeki Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Durumları	f
Yardımcı öğretmen	6
Gözlem yapan öğretmen	4

Staj sürecinde öğretmenlerin arkada oturup dersi dinlemesine veya yardımcı öğretmen gibi derse katılarak staj sürecini tamamlamasına ilişkin bulgulara bakıldığında, 6 öğretmenin staj sürecinde öğretmenin yardımcı öğretmen gibi derse katılması gerektiğini (f=6), 4 öğretmenin ise staj sürecinde, öğretmenin hem yardımcı öğretmen gibi derse katılmasını hem de gözlem yaparak ve dinleyerek staj sürecini tamamlaması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir (f=4).

Bu bağlamda staj sürecinde öğretmenin ders zamanına ve sınıf içindeki durumuna dikkat edilerek gerekli olan yerlerde ve uygun görüldüğü takdirde yardımcı öğretmen pozisyonunda derse katılarak staj süreci verimli bir şekilde tamamlanmalıdır.

- Ö-5.3 Staj bana göre ders öğretmenin dersini ve otoritesini etkilemeyecek şekilde hem dinlemek ve gözlem yapmak hem de yardımcı öğretmenlikten ziyade, dersin öğretmenin uygun gördüğü ölçüde derse katılmaktır. Bir derste 2 öğretmenin aktif olmasını doğru bulmuyorum. Öğretmen ve stajyer birbirinin ders zamanına saygılı olmalı ve müdahale etmemelidir.
- Ö-6.3 Her ikisi de. İlkini yeterince tecrübe edince ikincisini yapmaya başlamak gerekir.
- Ö-8.3 Tabii ki derse katılmak. Dinleyici olmanın gözlem yapmanın da faydaları var elbet fakat bilgiyi uygulayabilmek gerçekten farklı.

Tablo 5: Staj Yapılma Sürecinde En Faydalı Kurun Hangisi Olduğuna Dair Bulgular

Kur Düzeyi	f
A1	9
B1	1

Tablo 4’te de gösterildiği üzere, 9 öğretmen staj sürecinde en faydalı kurun A1 kuru olduğunu belirtmiştir (n=9). Bir öğretmen en faydalı kurun B2 (orta seviye) olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda işin ilk başladığı nokta ve öğretmenlerin genel olarak zorlandığı bir kur olması sebebiyle A1 kurunda staj yapmanın daha faydalı olduğu yönünde öğretmenlerin görüşleri bulunmaktadır. B2 kurunda staj yapmanın daha faydalı olduğunu düşünen öğretmen ise, bu kurda daha fazla gramerler olduğunu, staj uygulamasına kur odaklı bakmadığını, öğretmenin daha çok dil bilgisi konularını staj sürecinde kavraması gerektiğini ifade etmiştir.

- Ö-5.4. Öğrenciyle ilk iletişimi, etkileşimi, yaklaşımı görmek açısından A1’dir.
- Ö.6.4. A1 seviyesi daha faydalıdır. Çünkü işin ilk başladığı nokta. Ne kadar tecrübeli olursanız olun ilk başladığınız zaman A1 kurunda en tecrübeli öğretmen bile ilk hafta biraz bocalayabiliyor.
- Ö.8.4. Bence A1 seviyesi. Gerçekten zor ve sıfırdan başlayan bir eğitim süreci. Staj yapan öğretmen için de ilk adımı bilmek, görmek önemlidir.
- Ö.9.4. B2 kuru daha faydalıdır. Çünkü staj uygulamasına kur odaklı bakmıyorum. Bence bir öğretmen hangi kurda staj yapmalı konusu yerine hangi dil bilgisi konularını görmeli diye düşünmeliyiz. Bu bakımdan B2 kurunda daha fazla gramerler olduğu için, en faydalı kurun B2 olduğunu düşünüyorum.

5. Staj Sürecinde En Çok İşe Yarayan Kur ve Staj Yapacak Adayların Hangi Kurdan Başlaması Gerektiğine Dair Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler tablo yapılarak gösterilmemiştir. Staj sürecinde araştırma grubunda yer alan tüm öğretmenler en çok A1 kurunun

işlerine yaradığını ve bu işi ilk kez yapacak olanların da mutlaka A1 kurundan başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle A1 kurunun başlangıç seviyesi olması, öğretmenin hangi konuya nasıl başladığını ve öğrenciye anlatacağı konuyu nasıl ve ne şekilde verdiğini gözlemek adına stajların A1 kurundan başlaması gerektiği öğretmenlerce vurgulanmıştır.

- Ö-5.5. Öğrenciyle iletişim kurabilme yönünde A1 daha faydalıydı diyebilirim. Ben A1'den başlamasını tavsiye ederim.
- Ö-6.5. A1'den yani en temelden başlamasını öneririm. Çünkü işin ilk başladığı nokta, karşınızdaki kitleyi en iyi A1 kurunda anlıyorsunuz.
- Ö-7.5. A1 başlangıç seviyesi olması sebebiyle çok önemli. Ben de A1 seviyesinde birçok şey öğrendim.
- Ö-8.5. A1 kuruydu. Kendime uyarladığım notlarımı, hazırladığım çalışma kağıtlarını ve oyunları kendi sınıfımda gerçekleştirebilmişim. Kesinlikle staj yapmaya A1 kurundan başlanmalı. Hiçbir şey bilmeyen öğrencilerin uzun süren eğitim sürecini gözlemlemekte, neyi nasıl öğrendiğini görmekte fayda var.
- Ö-9.5. Kesinlikle A1 kurundan başlamasını tavsiye ederim çünkü en çok işime yarayan kur A1'di. A1 kurunda tuttuğum staj defterime bile ara sıra açıp bakıyorum. O yüzden A1 çok önemli.

Tablo 6: Staj Sürecinde Öğrenci Öğretmen İlişkisine Dair Bulgular

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	f
İyi gözlemlerdim	7
Fikir edindim	1
Kısmen	2

Staj sürecinde öğrenci öğretmen ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair bulgulara baktığımızda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu ilişkiyi iyi gözlemlediklerini ve bu süre zarfında da fikir edindiklerini belirtmişlerdir (n=7). 1 öğretmen ise söz konusu ilişkiyi deneyimledikten sonra

anlayabildiğini (Ö=1), 2 öğretmen ise öğrenci ve öğretmen ilişkisini kısmen anlayabildiğini ifade etmiştir (Ö=2). Öğrencilere karşı hem öğretmen hem de saygıyı geçmeyecek şekilde arkadaş gibi davranılması, samimi bir yaklaşımın benimsenmesi, güven duygusunun oluşturulması gibi etkenlerin bu süre zarfında çok etkili olduğu öğretmenlerin görüşlerince belirtilmiştir.

- Ö-1.6. Arkadaş gibi yakın ve eğlenceli fakat bir öğretmen öğrenci arasındaki saygıyı aşmayacak şekilde.
- Ö-2.6. Hayır. Deneyimledikten sonra tam anlamıyla anlayabildim.
- Ö-3.6. Samimi babacan bir tavır olmalı. Çünkü öğrenci dil öğrenmeden önce karşısındakine güvenmek ister bu güvenin samimiyetle sağlanılacağını düşünüyorum.
- Ö-5.6. Az süre staj yaptım fakat nasıl olması ve olmaması gerektiği konusunda az da olsa bir fikir edindim diyebilirim.
- Ö-6.6. Her öğretmenin, öğrencilerine yaklaşımı ve onlarla ilişkisi farklı olabilir. Bazı noktalarda bu gözlemler bana da fikir sağladı.
- Ö-7.6. Evet, kesinlikle. Hem öğretmen hem de arkadaş olmak gerekiyor.

Tablo 7: Staj Sürecinde Öğretmenleri Mesleki Yeterliklerinin Olup Olmadığına Dair Bulgular

Öğretmen Yeterlikleri	f
Tecrübeli ve Yetkin	8
Çekimser	2

Staj sürecinde sınıfta dersi dinlenen öğretmenin mesleki yeterliklerine ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta dersini dinlediği öğretmenin tecrübeli ve yetkin olduğunu belirtmiştir (n=8). 2 öğretmen ise bu süre zarfında dersini dinledikleri öğretmenin çekimser olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda dersini dinledikleri öğretmenlerden ister istemez etkilendiklerini, birden fazla hocayı görüp kendilerine ait bir strateji oluşturmayı hedeflediklerini vurgulamışlardır.

- Ö-1.7. Gayet başarılı buldum her öğretmenin kendine göre izlediği bir yol vardı. Birbirinden farklı tarzları olmasına rağmen öğrencilerinin hocalarını sevdiklerini gözlemledim.
- Ö-2.7. Derslerine katıldığım öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve deneyimlerinden oldukça faydalandım. Kesinlikle bana çok şey kattılar.
- Ö-3.7. Mesleki olarak yeterliydi. Tabi ki bu anlamada yanında staj yaptığım hocalardan ister istemez etkileniyorsunuz. Bu anlamda birden çok hocayı görüp kendi stratejinizi oluşturmalısınız.
- Ö-6.7. Farklı öğretmenlerin derslerine girdim. Bu öğretmenler, işini severek yapan farklı özellikleri olan ve farklı yeterlilikleri ön plana çıkan öğretmenlerdi. Tabii ki bir noktada stajın amacı budur zaten, az veya çok muhakkak etkilemiştir.

Tablo 8: Staj Sürecinin Materyal Üretim Becerisine Etkisine Dair Bulgular

Materyal Üretim Becerisi	f
Evet, fikir verdi	7
Hayır, fikir vermedi	1
Kısmen	2

Staj sürecinin hazırlanacak materyaller hakkında öğretmenlere bir fikir verip vermediğine ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu bu materyallerin ne tür olması gerektiğine dair fikir edinmişlerdir (n=7). Bir öğretmen ise bu materyallerin ne tür olacağını zaman içinde öğrendiğini ifade etmiştir. İki öğretmen de kısmen fikir edindiklerini belirtmişlerdir. Bu süre zarfında hazırlanacak materyallerin somut ve öğrencinin kolayca anlayabileceği, öğrencinin seviyesine uygun, süre içerisinde öğrenciyi sıkmayan ve aktif tutan materyaller üretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Staj sürecinde dijital içerikli materyallerin kullanılması öğretmenleri etkilemiştir.

- Ö-3.8. Evet bir fikir verdi. Özellikle dil somutlaştırabilmenin önemini

gösterdi. Somut ve öğrencinin rahatlıkla anlamlandırabileceği materyaller üretmeliyiz.

- Ö-5.8. Kısmen de olsa biraz fikir edinebildim.
- Ö-6.8. Evet. Farklı seviyelerde, farklı türde ve içerikte materyaller hazırlanabileceğini gördüm.
- Ö-7.8. Maalesef vermedi, ben zaman içinde öğrendim.
- Ö-8.8. Evet verdi. Hazırlanacak materyaller öğrenciyi aktif kılacak, sıkılmayacak ve seviyesine uygun olacak. Aksi halde öğrenci gerçekten sıkılıyor ve yapmak istemiyor. Eğlenerek öğrenmek öğrencilere katkı sağlıyor.
- Ö-9.8. Elbette verdi. Bütün hocalarda az da olsa bir kitaba bağımlılık vardı. Fakat video/müzik içerikli materyalleri staj sürecinde fazla gördüm. Bunlar beni çok etkiledi. Ekstra olarak bunların yanına kelime kartları oluşturulabilirdi. Aynı zamanda dijital içerikli materyaller olmalıydı tabii. Sadece tek bir kaynağa bağlı kalmamamızı çok iyi öğrendim.
- Ö-10.8. Elbette verdi. Materyal konusuna baktığımızda yabancılara Türkçe öğretiminde ana materyalin öğretmen olduğunu gördüm. Sizin hareketleriniz, jest ve mimikleriniz olumlu veya olumsuz öğrenciyi çok etkiliyor ve kesinlikle görsel içerikler olmadan bu işin yapılamayacağını çok iyi anladım. Fiillerin hareketlerini uygulamayı staj sürecinde edindim ve benim işime süreç içerisinde çok yaradı.

9. Staj Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Hususlara İlişkin Bulgular

Bubölümde ortaya çıkan bulgular çeşitli başlıklar altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlere, “*Bir öğretmen adayının staj sürecinde dikkat etmesi gereken temel hususlar ne olmalı?*” sorusu yönlendirilmiştir. Ortaya çıkan öğretmen görüşlerinin farklılık ve benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bir öğretmen adayının staj sürecinde dikkat etmesi gereken temel hususlar alt başlıklarla şu şekilde değerlendirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının bu süreçte iyi gözlem yapması
2. Derslere aktif katılım sağlaması ve disiplinli olması
3. Ders içeriklerine dair materyal tasarlayıp dönüt alması
4. Sınıf içerisinde öğrenci öğretmen ilişkisini iyi kurması

Yukarıdaki maddeler öğretmen adaylarının ortak olarak vurguladığı temel hususlar olarak değerlendirilmiştir.

- Ö-1.9. Gözlem yeteneği kuvvetli olmalı ve staj en önemli odağı olmalı. Zamanında gelip zamanında ayrılmalı.
- Ö-2.9. İyi gözlem yapmalı, disiplinli ve sürekli olarak derslere aktif katılım sağlamalı.
- Ö-3.9. Stajyer öğretmen süreci nasıl yönetmesi gerektiğini iyi bilmeli ve alana çok iyi hâkim olmalı.
- Ö-4.9. Dersin işlenişini aksatmayacak şekilde bu süreci tamamlamalı. Sadece gözlem yapmamalı, ders içeriğine dair materyal hazırlayıp dönüt almalı. Dersin düzenini bozmayacak şekilde öğrencilerle iletişim kurmayı denemeli.
- Ö-6.9. Materyal hazırlama sürecinde, ders anlatımına ve öğrenci ilişkilerine dikkat etmeli.
- Ö-7.9 Devamlılık, disiplin, öğrenme azmi. Bu üç faktörü staj sürecinde yerine getiren öğretmen bu süreci başarılı bir şekilde tamamlayacaktır.
- Ö-8.9. Aktif, güler yüzlü ve hareketli olmalıdır. Staj sürecinde bizlerle fikir alışverişinde bulunarak materyal tasarlamaya başlamalıdır.
- Ö-9.9. Aktif olarak staj sürecinde görev almalı. Sadece arkada dersi dinleyerek stajını tamamlamamalı. “Ben ne yapabilirim?” diye sınıf hocalarına sormalı.
- Ö-10.9. Staj yapan öğretmen adayının her şeyden önce istemesi lazım. Staj sürecinde alanla ilgili akademik okumalar yapmalı. Ve her şeyden önemlisi devamlılık çok önemli. İstikrarlı bir şekilde derslere gelmeli. Öğrenci-öğretmen ilişkisini iyi kurması ve gözlemlemesi gerekir.

10. Staj Sürecinin Akademik Başarıya Bir Etkisinin Olup Olmadığına Dair Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere, “*Bu alanda staj yapmanın mesleki deneyim açısından akademik başarıya doğrudan bir etkisi var mı?*” sorusu yönlendirilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında araştırma grubunda bulunan tüm öğretmenler staj sürecinin akademik başarıya doğrudan bir etkisinin olduğunu, staj sürecinde alanı iyi gözlemledikleri için akademik çalışma yapma noktasında fikir edindiklerini belirtmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının teorik ve pratik olarak birbirinden farklı değil iç içe olduğu, işin içinden gelmeyen kişilerin yapmış oldukları akademik çalışmaları sınıf içinde pratiğe dökme noktasında problem yaşadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

- Ö-3.10. Tabii ki alan içi akademik çalışmalar yapma noktasında süreci daha iyi gözlemleyebiliyorsunuz.
- Ö-5.10. Kaliteli ve emek verilerek, boş geçirilmeden yapılan stajın oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Staj sürecinde akademik okumalar yapmanın alanı tanıma açısından çok büyük fikir verdiğini söyleyebilirim.
- Ö-6.10. Evet. Stajınızı nerede, ne zaman, hangi şartlarda ve hangi öğreticiler eşliğinde yaptığınız etkiler.
- Ö-8.10. Bence kesinlikle staj yapmanın başarıya etkisi var. Öğrenilen bütün bilgilerin pratiğe dökülmesi, kullanılması ve daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulması başarıyı artırır.
- Ö-9.10. Kesinlikle var. Mutfağından gelmediğiniz bir işi yapmanız biraz havada kalacaktır. Akademik olarak bazı makaleleri okuduğumuzda sınıfa tam uygulayamayacağımızı görüyoruz. Teorik olarak çok iyi yazılmış ama uygulama aşamasında problemlerin olduğunu görmekteyiz. İşin içinden gelen birisi, işin yapılabilirliğini görecektir.
- Ö-10.10. Kesinlikler etkisi var. Bu işin teorik ve pratik kısmı birbirinden ayrı değil, birbiriyle iç içe.

Tablo 9: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliğinde Karşılaşılan Güçlükler Dair Bulgular

Karşılaşılan Güçlükler	f
Kaynak/Materyal eksikliği	4
Karma sınıflarla derse girmek	2
Farklı kültürdeki öğrencileri ilk başta tanımanın güçlüğü	2
Dil bilgisi konularını kavratmak	1
Karşılaştığım güçlük yok	1

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan ve çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna dair bulgulara bakıldığında öğretmenlerden dördü kaynak ve materyal eksikliğini kendilerine güçlük yarattığını (f=4), iki öğretmen ise farklı coğrafyalardan gelen öğrencileri sürecin ilk başlarında tanımakta güçlük yaşadığını (f=2), karma sınıflarda derse girildiğinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularını öğrenciye kavratmakta biraz güçlük yaşadıkları yine bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

- Ö-1.11. En büyük güçlük farklı öğretmenlerin öğrencileriyle karma bir B1 sınıfında göreve başlamak oldu.
- Ö-2.11. Kaynak ve materyal eksikliği, lisans ve yüksek lisans derslerinin nitelikli olarak verilmemesi.
- Ö-3.11. Kaynak yetersizliği bu alanda karşılaştığım en büyük güçlüklerden birisi.
- Ö-4.11. Karşılaştığım çok büyük bir güçlük olmadı. Sadece farklı karakterde öğrencilerim oldu. Bir süre alışma sürecimiz oldu fakat bu da büyük bir güçlük değildi.
- Ö-5.11. Farklı kültürdeki öğrencileri ilk başlarda tanımanın

güçlüğünü yaşadım.

- Ö-6.11. İleri seviyelerdeki bazı dil bilgisi konularını öğrencilere tam olarak kavratamadığımı fark ettim.
- Ö-7.11. Farklı yaş gruplarına aynı sınıfta Türkçe öğretmenin karşılaştığım en büyük güçlüklerden biri oldu.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alan olmuştur. Bu alanın kendine özgü temel ilkeleri, yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Barın (2004:23) bu alanın temel ilkelerini 8 farklı başlık altında şu şekilde belirtmiştir:

- a. Dil öğretimin planlanması
- b. Dört temel beceriyi dikkate alma
- c. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme
- ç. Bir seferde tek yapıyı sunma
- d. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygun olması
- e. Öğrencileri aktif kılma
- f. Bireysel farklılıkları ele alma
- g. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma

Genelde yabancı dil öğretimi özelde ise yabancı dil olarak Türkçe alanında farklı yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. “Dil bilgisi çeviri yöntemi”, “Doğrudan öğretim yöntemi”, “İşitsel-Dilsel Yöntem”, Bilişsel Öğrenme Yöntemi ve İletişimsel Yöntem” bu alanda kullanılan yöntemlerdendir.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanları birbirinden farklı olduğu için yabancılara Türkçe öğretecek öğreticinin çok farklı stratejilere, yöntem ve tekniklere sahip olması gerekmektedir. Bugün başta Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler olmak üzere çeşitli kamu/özel kurum ve kuruluşlar çok yoğun bir biçimde lisansüstü programlar, sertifika programları ve hizmet içi kurslar düzenleyerek yabancılara Türkçe öğretecek öğreticileri yetiştirmeye çalışmaktadır (Demirel ve Kökçü 2018: 1896). Özellikle (Dilek)’in ifadesine göre Aralık 2017 itibariyle sertifika programı açan üniversite sayısı 30 olarak ifade edilmiş ve programı açan üniversite

sayıları listelenmiştir. Programda geçen teorik eğitimlerin ve uygulamalı eğitimlerin oldukça az olduğu ve ders saatlerinin birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programını açan üniversite sayısının çok daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı için öğretim programları, ders materyalleri ve multimedya araç-gereçleri gibi unsurlardan yararlanma hususunda belli bir mesafenin kat edildiği görülmekte, ancak alanda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunun henüz çerçevesinin çizilmediği ve bu konuda bir standart olmadığı görülmektedir (Barın vd., 2017: 83). Bu nedenden dolayı alandaki öğretmenlerin yetiştirilmesi söz konusu üniversiteler bünyesinde açılan sertifika programları ve staj uygulamaları kapsamında gerçekleşmektedir. Genel olarak sertifika programları kapsamında yapılan stajların kısa sürmesi öğretmenlerin staj sürecinde çok iyi deneyim sağlamadıklarını göstermektedir.

Yapılan bu çalışmanın amacında da belirtildiği üzere sertifika programı kapsamı dışında yapılan stajların da öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkisinin olduğu ve bu etkinin de onların ders anlatma süreçlerine yansıdığı tespit edilmiştir. Aydın TÖMER bünyesinde staj yapan öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerine bakıldığında genel olarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

- 3 aylık bir staj sürecinin öğretmen, öğrenci ve süreci tanımak açısından yeterli olduğu,
- Öğretmenlerin staj sürecinde gözlem yapmalarının yanında yer yer öğrenci çalışmalarına katılmaları ve ders sunumları yapmaları,
- A1 kurunun başlangıç kuru olması, öğrenciyle ilk iletişimi ve etkileşimi iyi kurabilmek adına A1 kurunda staja başlanması,
- Öğrencilerle saygı çerçevesini aşmayacak şekilde yeri geldiğinde arkadaş gibi iletişimin kurulması, samimi bir dilin her zaman benimsenmesi,
- Staj sürecinde öğretmenlerin ders anlatış metotlarını iyi gözlemleyip kavrayarak kendi stratejilerini oluşturmaları,
- Öğrenciyi süreç içerisinde aktif kılacak, derse katılımını sağlayacak

ve sıkılmayacak materyallerin üretilmesi. Bunun yanında mutlaka dijital içerikli materyallerin üretilmesi,

- Staj sürecinin zamanına riayet edilmesi, disiplinli bir şekilde devamlılığının sağlanması,
- Süreç içerisinde mutlaka alanla ilgili akademik okumaların yapılması,

sonuçlarının ortaya çıktığı ve öneri niteliğinde olduğu görülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

[1] Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

[2] Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-30.

[3] Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.

[4] Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (4)24, 309-324.

[5] Buran, A. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. F.N. Seggi ve Y. Bayyurt (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

[6] Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884- 1901.

[7] Dilek, İ. (?). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları; ortaya çıkışı, gelişimi, ihtiyaçları karşılama durumu. <https://www.academia.edu/35623933>. 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

[8] Erdem, İlhan (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

[9] Güzel, A. ve Barın E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları

[10] Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138.

[11] Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(24), 29-42.

[12] Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.

[13] Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*. 2, 58 65.

[14] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[15] Web: <https://tomer.ahievran.edu.tr/detay/Duyurular/11> adlı siteye 26.02.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[16] Web: <https://tomer.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/20/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-sertifika-programi> adlı siteye 02.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[17] Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adlı siteye 02.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Extended Abstract

Turkish education with the rapid increase in the number of international students in recent years has been accelerated activities in Turkey. “Teaching Turkish as a Foreign Language” in this area we have referred to as the Turkish teaching activities for students living in Turkey and abroad are made. The teaching of Turkish as a foreign language has improved depending on these developments and Turkish Teaching Application and Research Centers (TOMER) have been opened within the universities in Turkey. In this context, Turkish language is taught as a foreign language by these institutions. However, as stated in the content of this study, there are some problems in the Turkish language teaching activities in these institutions. At the top of these problems, the main problem is the training of teachers who will teach Turkish to international students and their involvement in the field. In this context, the training of these instructors is carried out today within the scope of the certificate programs opened by TOMER. However, it is seen that the theoretical and practical course hours of the certificate programs opened by the universities are different from each other. This problem appears as a separate subject of discussion.

As stated in the essence of this study, it is to determine the opinions of the teachers who teach Turkish as a foreign language about the professional development of their internship practice. For this, the sample of Istanbul Aydın University, Aydın TOMER was chosen as the study group. The reason for this is that the internship application in the institution in question is also carried out independently of the certificate programs. Aydın TOMER has an internship program for trainer candidates who want to do an internship or apply for a job. Within the scope of this internship program, teacher candidates are placed with an experienced trainer and receive internship training for a minimum of 3 months. After this stage, a class is given if the trainer reaches the expected qualification and is deemed appropriate by the institution. In this context, the didactic views on the internship practice in question constitute the essence of the study. The study group of the research consists of 10 instructors. The trainers consist of those who have completed their internship at Aydın TOMER before and succeeded. The research was prepared with qualitative research method and semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. Within the scope of the said interview form, 11 questions

were asked to the trainers in the study group. The questions are completely open-ended and based on interpretation. At this stage, the interviews were recorded and the findings were reached by ensuring the reliability of the study. The questions in the interview form are as follows:

1. What are the teachers' opinions on the adequacy of the internship process?
2. What are the opinions of the trainers about being active and passive during the internship process?
3. What are the opinions of the trainers about their situation during the internship process?
4. What are the opinions of the trainers on which level is the most beneficial in the internship process?
5. What are the opinions of the trainers regarding the level that works best for them during the internship process?
6. What are their opinions on how the relationship between students and teachers should be during the internship process?
7. What are the opinions of the trainers' observations regarding the teacher efficacy and effectiveness during the internship process?
8. What are the views of the internship process on the material production skill?
9. What are the opinions of the trainers about the issues that should be considered during the internship process?
10. What are his views on the relationship between the internship process and academic success in terms of professional experience?
11. What are the teachers' views on the difficulties they face in the field?

In this context, the views of the teachers were formed as a result of these questions. The data obtained were analyzed by content analysis. Considering the findings of the research, it was determined that the internship practice had an effect on improving the professional skills of the teachers and this was reflected in the lecture processes.

All the trainers in the research group emphasized the necessity of doing

an internship in the field of teaching Turkish as a foreign language. This is because the teachers benefit from the experience of the teacher, whose lecture they listen to in the classroom, before starting their duty, and they make use of the teacher's knowledge, skills and method and technique applied in the classroom. Here, he finds the opportunity to apply the knowledge and skills he learned in the classroom. In this context, internship in the field of teaching Turkish as a foreign language has a very important place.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

III. Öz

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

IV. Ana Metin

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

V. Bölüm Başlıkları

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste,ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

→ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, dik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), iki nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

→ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10’u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

VIII. Dipnotlar

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklerle göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkidenden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

→ Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

→ Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitaplar

→ Karadağ, Ö. (2013). Kelime öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

→ Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.

Makaleler

→ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. Turkish Studies, 4(3), 888-937.

→ Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 145-155.

Kitap içi bölümler

→ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezler

→ Özarslan, A. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme (Yayımlanmamış

doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:
Malatya.

İnternet kaynakları

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

→

İletişim Bilgileri:
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Aydin Tömer is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for

the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s

editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

I. Main Title

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

II. Author's Name(s) and Address(es)

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

III. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be

numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (:), and the text must begin after an empty line.

VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

→ **Example: Table 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria

specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

→ **Example:** *Resim 10*. Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

VIII. Footnotes

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

IX. Citation and References

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6th edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in *italics* using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

- Works by a single author: (Carter, 2004).
- Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).
- Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

- Works by more than two authors: (Akalin et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.
- If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.
- Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)
- Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

X. Bibliography

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

Books

- Karadağ, Ö. (2013). Kelime öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları

Articles

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. Turkish Studies, 4(3), 888-937.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 145-155.

Sections of a Book

→ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Thesis

→ Özarılan, A. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Online Sources

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Contact Information:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Editorial Board

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1428 /12811-12809



Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi 7/24 kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"