



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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 7 Sayı 1 - Mart 2022

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Doç. Dr. Emrah BOYLU

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Zhinxing SHEN

Zhejiang International Studies Üniv./ Hangzhou

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İstanbul Üniversitesi

Dr. Gürkan MORALI

Erciyes Üniversitesi

Dr. Mikko Viitamaki

Helsinki Üniversitesi

Dr. Haluk Güngör

Gazi Üniversitesi

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Süheyla AĞAN

Grafik Tasarım

Deniz Selen KAĞITCI

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

Sertifika No: 42719

Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam

Kirtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-

İstanbul

Tel: 0 (212) 424 56 40

Gsm: 0 (532) 303 41 84

E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açık / 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

Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Emrah Boylu / İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkız / 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
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. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Adnan Menderes 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 Topuzkanmış / Balıkesir Üniversitesi
Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Umut Başar / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Burak Tüfekçioğlu / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Demet Kardaş / Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Bahar / Erciyes Üniversitesi
Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Dr. Mehmet Emre Çelik / Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Önder Çangal / Gaziantep Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 7 Sayı 1 - Mart 2022



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Derleme Makalesi

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim Yetisi

Intercultural Awareness and Communication Abilities in Teaching Turkish as a Foreign Language to Children

Emine Kurt.....1

Araştırma Makaleleri

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Aracılığıyla Kültürel Öğelerin Aktarımı

Transfer of Cultural Elements Through Digital Storytelling in Teaching Turkish to Foreigners

Tuncay Türkben, Emre Alptekin.....23

Yabancı Gezginler İçin 20. Yüzyılda Türkçe-İngilizce İki dilli Yazılmış Kitapların Dil Eğitimi Açısından Analizi

Analysis of Turkish-English Bilingual Books Written for Foreign Travellers in the 20th Century in Terms of Language Education

ElifErmağan.....59

İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Sorunları: Almanya Örneği

Turkish Language Learning Problems of Bilingual Turkish Children: The Case of Germany

Kübra Şengül, Göknur Çetin.....91

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Becerisi Açısından Karaoke'nin Kullanılması

The Use of Karaoke in the Teaching Turkish as a Second Language in terms of Pronunciation Skills

Bilal Ferhat Karadağ, Merve Dinçer.....117

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

GENEL DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 7 SAYI 1 MART 2022 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2022.701

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim Yetisi

Intercultural Awareness and Communication Abilities in Teaching Turkish as a Foreign Language to Children

Emine Kurt

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1001

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Aracılığıyla Kültürel Ögelerin Aktarımı

Transfer of Cultural Elements Through Digital Storytelling in Teaching Turkish to Foreigners

Tuncay Türkben, Emre Alptekin

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1002

Yabancı Gezginler İçin 20. Yüzyılda Türkçe-İngilizce İki dilli Yazılmış Kitapların Dil Eğitimi Açısından Analizi

Analysis of Turkish-English Bilingual Books Written for Foreign Travellers in the 20th Century in Terms of Language Education

Elif Ermağan.

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1003

İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Sorunları: Almanya Örneği

Turkish Language Learning Problems of Bilingual Turkish Children: The Case of Germany

Kübra Şengül, Göknur Çetin

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1004

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Becerisi Açısından Karaoke'nin Kullanılması

The Use of Karaoke in the Teaching Turkish as a Second Language in terms of Pronunciation Skills

Bilal Ferhat Karadağ, Merve Dinçer

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1005

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin yedinci yıl, birinci sayısını 7(1), siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda beş makale yer almaktadır. ***“Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim Yetisi”*** isimli çalışmada, alan yazın taramasından yola çıkılıp çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşım bağlamında kültürlerarası iletişim yetisini ve kültürlerarası farkındalığı artırmak için kullanılacak stratejiler üzerinde durularak alanın teorik altyapısına katkı sağlamak amaçlanmıştır. ***“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Aracılığıyla Kültürel Öğelerin Aktarımı”*** çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kültürün öğretilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği konusu ele alınmış ve bazı ders kitaplarından seçilen metinler Power Point, Storyjumper, Animoto, Canva, Powtoon uygulamalarıyla dijital öykü metnine dönüştürülmüş ve bu yolla kültür aktarımının nasıl yapılacağı işlenmiştir. ***“Yabancı Gezginler İçin 20. Yüzyılda Türkçe-İngilizce İki dilli Yazılmış Kitapların Dil Eğitimi Açısından Analizi”*** adlı çalışmada 1990’lı yıllarda Türkler tarafından İngilizce bilenlere yönelik olarak yazılmış Türkçe-İngilizce iki dilli dört kitap, sözlük ve indeks, dil bilgisi, kültür aktarımı, görseller, kitabın yapısı, metin seçimi, ünitenin yapısı, alıştırmalar ve kullanılan dil başlıkları üzerinden incelenmiştir. Almanya’daki iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma sorunlarına ilişkin veli görüşleri incelendiği ***“İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Sorunları: Almanya Örneği”*** isimli çalışmada, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma ve yazma becerilerinde ve söz varlığı düzeylerinde yetersiz oldukları, Türkçeyi günlük konuşma dilinde orta sıklıkta kullandıkları, Covid-19 pandemisinde Türkçe derslerinin kesintiye uğradığı, Türkçe-Almanca alfabe farklılığından ve Türkçe söz varlığına ilişkin yetersizlikten kaynaklanan öğrenme sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bir dil öğrencisinin nitelikli bir konuşma yeteneğine sahip olabilmesi için gerekli işlevlerden biri olan telaffuz becerisi üzerine yapılan ***“Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Becerisi Açısından Karaokenin Kullanılması”*** adlı çalışmada ise karaoke kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmede katkı sağladığı, öz güvenlerinin artmasına bağlı olarak konuşma kaygılarında azalmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doç. Dr. Emrah BOYLU
Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim Yetisi

Emine KURT¹

Öz

Kültürlerarası iletişimsel yeterlikleri edinmenin amacı, öğrencileri bir yabancı dilde gerçek yaşam durumlarında uygun ve başarılı bir şekilde hareket etmeye hazırlamaktır. Ancak dil öğretmenlerinin bu konuda bilgileri az veya mevcut kaynaklar yetersiz olabilir. Yeni bir dili öğrenmeye başlayan çocuk, aynı zamanda yeni bir kültürü ve yaşam tarzını tanımaya başladığından dil öğretimi ile kültür aktarımı arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir. Günümüz çocukları artan iletişim olanakları sayesinde başka kültürlerle kendilerinden önceki nesillere göre daha fazla ilişkilidir. Bu durum yabancı dil öğretimi sınıflarında kültürlerarası farkındalığın ve kültürlerarası iletişim yeterliğinin önemini ortaya koyar. Yabancı dil öğretiminde esas alınan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretiminde kültürlerarası becerilerin kazandırılması vurgusu yapılmaktadır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası iletişim yeterliği gibi kavramlara dair kuramsal çalışmaların uygulamayı destekleyecek oranda olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada alan yazın taramasından yola çıkılıp çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşım bağlamında kültürlerarası iletişim yetisini ve kül-

¹Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, eminevekkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5917-4265.

Geliş tarihi: 08.01.2022 - Kabul tarihi: 22.02.2022

Kaynak gösterme: Kurt, E. (2022). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi* 7(1), 1-22

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1001

türlerarası farkındalığı artırmak için kullanılacak stratejiler üzerinde durularak alanın teorik altyapısına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden literatür taramasının kullanıldığı bu derleme makalede alan yazından elde edilen veriler sonucunda çocuklarla çalışan öğretmenler ve materyal hazırlayıcılar için öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetisini ve kültürlerarası farkındalığını artıracak çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültürlerarası yaklaşım, kültürlerarası farkındalık.*

Intercultural Awareness and Communication Abilities in Teaching Turkish as a Foreign Language to Children

Abstract

The aim of obtaining intercultural communicative competencies is to prepare students to behave appropriately and successfully in real-life situations in a foreign language. However, language teachers may have a nodding acquaintance with this subject or the available sources may be insufficient. Since the child who starts learning a new language also starts getting know to a new culture and lifestyle, it is seen that there is a strong link between teaching the language and culture transference. Thanks to the increasing communication opportunities, nowadays children are more associated with other cultures than previous generations. This situation exhibits the importance of intercultural awareness and intercultural communication competence in foreign language teaching classes. In the Common European Framework of Reference for Languages, which is taken as a basis in foreign language teaching, an emphasis is placed on the acquisition of intercultural skills in foreign language teaching in the context of action-oriented approach. It is seen that theoretical studies on concepts such as intercultural awareness and intercultural communication competence in

the field of teaching Turkish as a foreign language to children are not at the level to support the practice. This study, by looking at the literature review, is aimed to contribute to the theoretical infrastructure of the field by dwelling on the strategies that can be used to increase intercultural communication abilities, intercultural awareness, and intercultural perceptiveness in teaching Turkish as a foreign language to children. In this review article, in which literature review is used, one of the qualitative research methods, various suggestions are presented for teachers and material preparers working with children to increase students' intercultural communication skills and intercultural awareness.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language to children, intercultural approach, intercultural awareness.*

Giriş

Literatürde kültür tanımları oldukça çeşitli ve değişkendir. Kültür sözcüğünün tanımı, farklı çalışma alanlarından araştırmacı ve akademisyenler tarafından farklı alanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeniden üretilmektedir. Kültürün Türkçe Sözlük'teki (2011) tanımına bakıldığında "1. isim Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin." ifadesi ile karşılaşılır.

Taylor (1871'den akt. Kohler, 2015: 42) kültürü, insanın toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren bütünü olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında öznel kültür ve nesnel kültür (Triandis, 1989'den akt. Larzén, 2005: 23), derin kültür ve yüzey kültürü (Weaver, 1986'den akt. Hanley: 2) gibi çeşitli sınıflandırmalarda görülen ortak nokta kültür için sanat, giyim, yemek gibi görünen (maddi) kültür ve inanç, tutum, değerler gibi görünmez (manevi) kültür ayrımının yapılabilmesi olmasıdır. Kültürlerarası iletişimde ve

uygulamalı dil biliminde ise Geertz'in (1973'den akt. Kohler, 2015: 44) kültür tanımı dikkat çeker. Buna göre kültür, sembollerle somutlaşan ve tarihsel olarak aktarılan bir anlamlar örüntüsünü; insanoğlunun yaşama karşı tutum ve yaşam hakkındaki bilgisini naklettiği, kalıplaştırdığı ve geliştirdiği sembolik biçimlerle ifade edilen kalıtsal bir kavramlar sistemini işaret etmektedir (Kohler, 2015'ten; Larzén, 2005'ten; Hanley, t.y.'den ve Kohler, 2015'ten akt. Nguyan, 2021: 8).

Kültürün dil ile ilişkisine bakıldığında dilin kültürün bir parçası ve aktarıcısı olduğu görülmektedir. Barın (2004: 25) sözcüklerin boş semboller olmadığına her sözcüğün ardında bir kabuller dünyası olduğuna vurgu yaparak dil ile birlikte kültür aktarımı yapılması gerektiğini belirtir. Bu noktada dil öğretiminde kültürlerarası iletişim ve buna dair kavramların önem kazandığı görülmektedir.

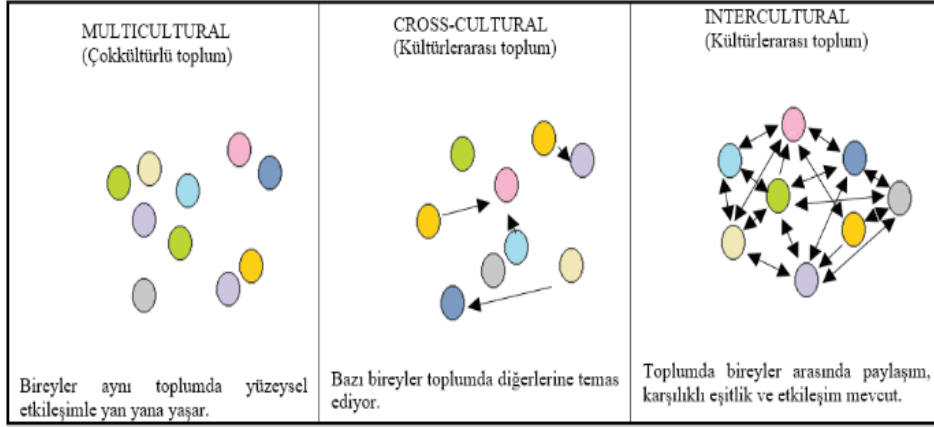
Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında yabancı dil öğrenen bireyin hedef dilde ve kültürde iletişim kurması beklenmektedir. Aktaş'a göre (2004: 46) "İletişimsel yeti bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir." Bu bağlamda dilin yapısal örgüsünü bilmekten ziyade belli durumlarda kime ne söyleneceğini bilmek iletişimsel yetiye karşılık gelmektedir.

İletişim mutlaka bir bağlamda gerçekleşir. Her bağlam bünyesinde kültürel unsurlar barındırır. Bu sebeple iletişim kültürle birlikte düşünülmelidir. Yabancı dil öğrenen kişinin öğrendiği dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olması dil öğrenim sürecinde başarıyı etkilemektedir (Tseng 2002'den akt. Memiş, 2016: 609).

İletişimsel yaklaşımda dil öğrencisinden, öğrendiği yabancı dili hedef dilin konuşurları kadar etkin kullanması beklenirken kültürlerarası iletişimde dil öğrencisinin kendi kültürüyle hedef kültür arasında bağlantı kurması amaçlanır. Bu noktada iletişimsel yetiden kültürlerarası yetiye geçiş söz

konusudur. Bu geçişte kültürlerarası etkileşimin artan gücü etkilidir (Melanlıoğlu, 2013: 130). Bu bağlamda kültürlerarası iletişim ‘‘Farklı kültürlere sahip bireylerle onların dilinde etkili iletişim kurma becerisi’’ olarak tanımlanabilir (Gökmen 2005’ten akt. Melanlıoğlu, 2013: 130).

Kültürlerarası iletişim açısından dil eğitimine yaklaşılırken okkltrllk (multicultural) ve kültürlerarasılık (crosscultural - intercultural) terimlerine yakından bakmak gerekmektedir. Bu terimler zaman zaman birbirleriyle karıştırılmaktadır. Çokkültürlü bir toplumun yeleri farklı dinlere, kültürlere veya etnik gruplara aittir; birbirleriyle temas kurmadan bir arada yaşayabilirler. Bu tip topluluklarda çeşitlilik her zaman kabul görmeyebilir. Crosscultural terimi ile karşılanan kültürlerarası bir toplumda ise farklı geçmişlere sahip bireyler birbirleriyle etkileşime girerler ancak bu durum toplumun sadece bir bölümü için geçerlidir. Sadece bazı toplum yeleri diğer etnik, kültürel vb. farklılıkları kabul eder. Intercultural terimi ile karşılanan kültürlerarasılık da ise aktif hoşgörü ve iletişim mevcuttur. Bireyler birbirlerinin ilkelerini ve yaşam tarzlarını kabul ederler. Toplumunu oluşturan üyeler arasındaki etkileşim ve kabulün derecesinin yukarıda adı geçen tanımlarda belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Rek, 2016: 9-10). Bu tanımlar bağlamında bakıldığında kültürlerarası bir yaklaşımla toplumdaki kabul ve hoşgörünün artırılması; ötekine ait değer ve özelliklerin tanınması önem kazanmaktadır.



Şekil 1. Çokkültürlü toplum, kültürlerarası toplumlar arasındaki farklar (Reid, 2015: 2'den uyarlanmıştır.).

Problemin Önemi ve Amacı

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında kültürlerarası iletişim konusunda yapılan teorik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Kuramsal çalışmaların azlığı gerek materyal hazırlama sürecinde gerekse sınıf içi uygulamalarda kültürlerarası farkındalık konusunda hazırlayıcı ve uygulayıcıları ihtiyaç duydukları destekten mahrum bırakabilir. Bu çalışmada alandaki bu eksikliğin giderilmesine destek olmak amacıyla “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşım bağlamında kültürlerarası farkındalık sınıf içinde nasıl geliştirilebilir?” sorusunun cevabına yönelik bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu bağlamda kuramdan uygulamaya giden bir yol izlenerek öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri kültürlerarası farkındalığı artıracak yöntemler sunularak uygulamaya hizmet etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül

bir biçimde ortaya konmasına nitel araştırma denir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel desenli araştırma yöntemlerinden literatür taramasının kullanıldığı bu derleme makalede Türkçe ve İngilizce alan yazından elde edilen veriler sonucunda çocuklarla çalışan öğretmenler ve materyal hazırlayıcılar için öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetisini ve kültürlerarası farkındalığını artıracak çeşitli öneriler sunulmaktadır.

1. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Yaklaşımı

Yabancı dil öğrenen bireyin o dilde yetkin olabilmesi için dilin yapısının yanı sıra kültür öğelerine de hâkim olması gerekir. Aksi takdirde yabancı dili konuşurken kendi kültür çevresinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dillendirmekten öteye gidememiş olur. Öğrenilen dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra teşekkür etme, hitap etme, reddetme gibi kültürel kullanımlarının da bilinmesi gerekir. Hedef dilin kültüründeki davranış, tonlama veya sözler bireyin ana diliyle farklılıklar gösterebilir. Dil öğrenen birey dilsel ve kültürel yapıları öğrendiğinde dilsel yetkinliğe ulaşabilir (Brooks 1986’dan akt. Okur ve Keskin: 1626).

İletişimsel dil yaklaşımının 1970’li yıllardan itibaren yabancı dil öğretiminde *lokomotif yaklaşım* olmasıyla öğrencinin merkeze alındığı ve dilin iletişim yönünün ön plana çıktığı görülmektedir. 2000’li yıllarda Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin ortaya çıkması ile yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uzantısı olan eylem odaklı yaklaşım bağlamında sadece yabancı dilde iletişime geçmek değil öğrenilen yabancı dilin kültürüne dahil olmak önemsenmiştir. Kültürlerarası yaklaşım bağlamında “farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurabilmek” anlamına gelen kültürlerarası iletişim becerisi dil öğretiminde aranan bir beceri olmuştur (Kurt ve Yetiş, 2019: 344-345).

Kültürlerarası yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretiminde, *kültürlerarası yeterlik* kavramı sadece hedef kültür/kaynak kültür ilişkisinden ibaret olmayan karmaşık bir kavramdır. Kültürlerarası öğrenme süreci öğrencinin

kendi dünya görüşü ve kültürü ile hedef kültür ve ona ait dünya görüşünü değerlendirmeyi kapsayan aktif bir süreçtir. Bu sürece dâhil olan birey hem kendi kültürünü hem hedef kültürü kavrayabilmeli ve “üçüncü bir yol” yaratabilmelidir (Risager, 2000; House 2007’den akt. Kızılaslan, 2010: 185).

Yabancı dil öğrenmek isteyen birey eğer kültürlerarası yetiye sahipse dilin yanı sıra kültürü de öğrenmesi gerektiğinin farkındadır. Karşı tarafa duyulan empati ve yaratılacak ortak bakış açısı bu noktada önem kazanır (Haldan ve Pekbak, 2019: 262).

Yabancı dil öğrenilirken kültürel yeterlikleri kazanarak dili daha iyi anlayıp konuşmak mümkün olabilmektedir. Bunun için dilin sözcüklerinin ne zaman, nerede, niçin ve kim tarafından hangi ortamda kullanıldığının kavranması önemlidir. Yabancı dil öğrenimi yeni bir yaşam ve yeni düşünüş biçimleriyle karşılaşmak anlamına gelir. Bu noktada dil öğrenen bireyin esnek bakış açısına ihtiyacı vardır. Kültürlerarası iletişim “kültür ve iletişim kavramlarının yan yana gelmesiyle oluşan sosyal bir olgu ve farklı kültürler arasındaki iletişim” olarak tanımlanabilir (Demir ve Açık, 2011: 55).

Kültürlerarası yaklaşım dil öğretiminde yabancı dili doğru şekilde kullanmanın yanı sıra hedef kültürü anlamanın da önemli olduğuna vurgu yapar. Bu yaklaşım kapsamında öğretim yapıldığında evrensel temalar ön plana çıkar. Kültürlerarası yaklaşımda yabancı dil öğrenen bireyin hedef kültürle karşılaştığında toleranslı olabilmesi, hedef kültür ile kendi kültürü arasında karşılaştırmalar yapabilmesi amaçlanır (Çobanoğulları, 2021: 728).

Corbett (2003: 1-4) 1970’lerden itibaren İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimindeki örneklerden yola çıkarak yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil hedeflerinin önem kazandığını bu noktada kültürün dil öğretiminde ve dil öğretim materyallerinde geri planda kaldığını belirtir. Yabancı dil öğretiminde kültürün ve kültürlerarası yaklaşımın öneminin artması nispeten daha yakın zamandır. Kültürü iletişimsel müfredata dahi etmek is-

teyden araştırmacılar bilgiyi iletmek için dile dair bilgilerin bariz şekilde önemli olduğunu kabul ederler ancak dilin sosyal işlevinin unutulmaması gerektiğini belirtirler. Bu bağlamda *kültürün* dâhil edildiği bir dil kursunda öğrencilerin dört temel becerinin yanı sıra kültürel becerileri kazanmaları da önemsenir. Böyle bir kursta hedef *ana dili konuşuru* yeterliğine kavuşmak değildir. Hedeflenen *kültürlerarası iletişim yeterliğidir*. Sonuç olarak kültürlerarası yaklaşım öğrenenleri farklı kültürleri bilinçli bir şekilde değerlendiren arabulucular olarak eğitebilmektir.

Kültürlerarası yaklaşım farklı kültürlerden bireylerin etkileşime girmesine dayalıdır. Fikirlerin ve değerlerin paylaşımı karşılıklı saygıyı, anlayışı ve güçlü ilişkileri oluşturur. Bu bağlamda kültürlerarası yaklaşım sadece başka bir kültürü öğrenmekten ibaret değildir. Öz kültürel değerlerin farkında olma ve öz kültürel değerlerin kişiden kişiye değişebileceğini görebilmekle ilgilidir. Kültürlerarası yaklaşımın gelişiminde üç farklı yaklaşımdan söz edilebilir: Bunlar kültürel bilgiye dayalı yaklaşım, karşılaştırmalı yaklaşım ve kültürlerarası iletişimsel yeterlik yaklaşımıdır. Kültürel bilgiye dayalı yaklaşımda öğrencinin hedef dilin kültürünü öğrenmesi beklenirken öğrencinin kendi kültürü ve buna bağlı etkileşim arka plandadır. Karşılaştırmalı yaklaşımda öğrencinin hedef dilin kültürü ile kendi kültürü arasında karşılaştırmalar yapması beklenir. Bu karşılaştırmalar yapılırken öğrencinin genellikle şaşırıldığı ve yeni bilgiyi bu şekilde içselleştirdiği görülmektedir. Kültürlerarası iletişimsel yeterlik yaklaşımı ise daha dinamiklidir. Farklı kültürlerin saygı ve diyalog yoluyla etkileşime girmesi ve öğrencinin kendi kültürel değerlerinin farkında olması önemsenir (Dündar, 2021: 74).

Kültürlerarası iletişim yeterliği konusunda Byram'ın (1997) çalışması alan yazında öne çıkmaktadır. Byram, yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarına, sözcük dağarcığına veya iyi telaffuza odaklanmanın yetmediğine öğrencinin açık fikirli ve kültürlerarası bir konuşmacı olması gerektiğine vurgu yapar. Byram (1997: 33-35) kültürü yabancı dil öğretmeninin ihti-

yaçlarına uygun şekilde tanımlarken bir sosyal grubun üyelerinin üyelikleri nedeniyle paylaştıkları “inanç, bilgi ve anlamlar”a vurgu yapar. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim yeterliğini oluşturan üç unsurdan bahseder: 1. bilgi 2. beceri 3. tutumlar.

Byram’ın kültürlerarası iletişim yeterliği kavramı bağlamında kültürlerarası bilgi sadece belirli bir kültür hakkındaki bilgiyi değil genel olarak sosyal gruplar hakkındaki bilgiyi içerir. Kültürlerarası beceriler bağlamında ise kendi kültürüne ve başka bir kültüre ait bilgi ve belgeyi yorumlama becerileri kastedilir. Kültürlerarası tutumlar başlığı altında ise merak, açık fikirlilik ve kendini merkeze almama gibi tutumların geliştirilmesi kastedilir.

Kültürlerarası iletişim yeterliğini edinmek geleneksel dil derslerinden daha fazlasını içeren karmaşık bir konudur (Byram, 1997’den akt. Reid, 2015). Brooks’a (2001’den akt. Reid, 2015) göre, öğrencilerin fonolojik doğruluk, söz dizimi veya morfolojiyi uygulama yoluyla edinmeleri gibi, kültürlerarası iletişim yeterliğini de pratik yaparak kazanmaları beklenir. Konuşma konuları, kültür kalıplarındaki benzerliği ve farklılıkları vurgulayan günlük görevlerle ilgili olmalıdır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunlukla sosyo-kültürel yönleri (olgusal bilgiler, tatiller, gelenekler, yemek, barınma vb.) öğrettiklerini ve toplum dil bilimsel, pragmatik yeterliklere ve sözel olmayan iletişime çok az dikkat ettiklerini göstermektedir (Reid, 2014; Zerková, 2012; Kostková, 2012’den akt. Reid, 2015). Genellikle hedef kültürün sadece hoş yönleri sunulur, bu da öğrencilerin algısında gerçekçi olmayan bir resim oluşturur. Öğrencilere gerçekçi, doğru, çağdaş ve olgusal bilgiler sunulmalıdır (Reid, 2015: 940).

2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Kültürlerarası Yaklaşım

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (2013: 18) yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın esas alındığı belirtilmektedir.

dir. Bu noktada dili kullanan ve öğrenenler “sosyal aktörler” olarak tanımlanmıştır. Dil öğrenenler “Belli koşullarda belirli çevrelerde ve eylem alanlarında salt dilsel olmayan bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri” olarak tanımlanmıştır. Dil öğrenenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler başlığı altında “kültürlerarası bilinç yeterliği” başlığı açılmıştır ve “kültürlerarası bilinç” şu şekilde tanımlanmıştır: “Kişinin köken ülkesinin dünyası ile hedef dil topluluğunun dünyası arasındaki ilişkilerin bilgisi, bilinci ve anlayışından doğar” (2013: 104). Ayrıca beceriler başlığı altında “kültürlerarası becerilere” yer verilmektedir. Bu beceriler; kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü ilişkilendirme yeteneği, kültürel duyarlılığı kullanma yeteneği, kültürlerarası anlaşmazlıklarla başa çıkma yeteneği ve kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneği olarak sıralanmıştır (2013: 105). Görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçenin gerek yetişkinler gerekse çocuklar için öğretiminde kültürlerarası yaklaşım göz ardı edilmeden kültürlerarası becerilerin geliştirilmesine odaklanmak ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık

Dünyada daha iyi kariyer fırsatları, ekonomi, savaş vb. sebeplerle yer değiştiren çok sayıda aile mevcuttur. Çocuklar aileleri ile birlikte bu değişimlerden etkilenmektedir. Ancak bu durum içinde barındırdığı zorluklara rağmen birçok fırsatı da içerir. Aynı zamanda buldukları ülkelerde yabancı dil öğrenen çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Pinter (2017: 227-228) yetişkin göçmenlere oranla çocuk göçmenlerin yeni yaşamlarına daha kolay uyum sağlayabildiklerini vurgular. Çocukluk döneminin esneklik ve uyum açısından daha verimli olmasının yanı sıra çocuğun sosyal bağlar kurmadaki başarısı buna sebep olarak gösterilmektedir. Çocukların birlikte oynayabildikleri herkesi arkadaş olarak görmesi sosyal çevreye uyum konusunda daha az sorun yaşanmasını sağlar. Hatta

bir müddet sonra çocuklar ebeveynlerine doğum günü kutlamalarının nasıl organize edileceği, ne kadar harçlığın uygun olduğu ve dışarı çıkarken ne giyecekleri gibi günlük olaylarla ilgili önemli uygulamaları öğretir hâle gelirler. Bu yeni kültürel uygulamalara çocuklar yetişkinlerden çok daha hızlı uyum gösterirler. Bu bağlamda çocuklar “güçlü kültürel araçlar” olarak görülebilir.

Karras (2021: 175) başka kültürden insanları anlayabilme ve onlarla etkileşime girmenin empati yeteneğinin yanı sıra düşünme, algılama ve iletişim gibi beceriler gerektirdiğini belirtir ve çocuklarda kültürlerarası farkındalığa giden yolda bu tip bir sosyalleşme için yaş unsurunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Piaget’in dört aşamalı bilişsel gelişim şemasına göre 7-8 yaşından itibaren çocuklar ben-merkezci bakış açısından çıkarak diğer insanlarla iletişim becerilerinin arttığı bir döneme girerler. Bu yaşlardan itibaren kültürlerarası farkındalığı artıracak bağlamlar yaratmak mümkün görünmektedir.

Çocuklarda kültürlerarası farkındalık yaratmak ve kültürlerarası iletişim beceriler geliştirmek isteyen dil öğretmenlerinin ilk olarak kendi kültürlerarası farkındalıklarını artırmaları önemlidir. Bu konuda atılacak bir diğer adım ise diğer kültürler hakkında olumlu tutumlar aşılmasıdır. Byram’ın (1997’den akt. Pinter, 2017: 230) kültürlerarası iletişim yeterliği için tanımladığı “bilgi- tutum- beceri” kavramları çocuklara yabancı dil öğretiminde kendine yer bulmaktadır. Bilgi: Küçük yaştaki çocuklarda daha sınırlı olmakla birlikte başka kültürlere dair bilgiyi özellikle orta çocuklukta aktarmak mümkündür. Tutum: Başka kültürlere açık ve meraklı olmayı ve kendi kültürünü başka kültürlerle karşılaştırmayı içerir ki çocuklarda en etkili olan yön budur. Beceri: Kültürel bilgileri yorumlama ve değerlendirmeyi içerir. Yukarıda sözü edilen beceriler belirli bilişsel düzeyler gerektirmektedir. Ancak yaş gruplarına uygun biçimde bu yeterlikleri desteklemek mümkündür. Özellikle çocukların dil öğrenicisi olarak meraklı ve açık fikirli olmaları olumlu tutum geliştirmelerinde etkili ola-

bilir. Diğer kültürlerden otantik materyalleri ve nesnelere ele almak, ufuk açmak ve merkezden uzaklaşma yolculuğuna başlamak için iyi başlangıç olabilir. Ders kitaplarında kültürel kavramlar arasında karşılaştırmalar yaparak bu süreci teşvik eden etkinlikler bol miktarda eklenebilir. Ders kitaplarında ve diğer öğretim materyallerinde, okul sistemleri, yemekler, doğum günü gelenekleri ve belirli yaşlardaki öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen diğer kültürel içerikler arasındaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanabilir (Pinter, 2017: 230-231).

4. Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık

Gerek ülkemizdeki göçmen çocuklar gerekse dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenen çocuklar bağlamında ele alındığında Türkçe öğretimini sadece sözcüklerin, gramer yapılarının ve iletişimsel becerilerin öğretimi ile sınırlandırmak mümkün değildir. Türkçe öğretimi aynı zamanda Türk kültürünün öğretimi içerir. Ancak Byram'ın (1997: 11) da vurguladığı gibi kültür öğretimi kültürün biricikliği ile evrensel değerler arasında sıkışabilir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim yetkinliğini dil öğretiminin amaçları arasına katmak ihtiyacı doğmaktadır. Kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesi sırasında konunun karmaşıklığı ve ciddiyeti göz önüne alınmalıdır. Kurt (2020: 138), çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken yaş gruplarından yola çıkılarak fiziksel, bilişsel, sosyal özelliklere odaklanmanın yeterli olmayacağını aile, kültür ve bireysel farklılıkların da önemsenmesi gerektiğini vurgular. Kültürlerarası yaklaşım dil öğrencisinin ana dil konuşurunun seviyesine gelmesinden önce kendi sosyal ve kültürel kimliğini göz ardı etmeden etkili kültürlerarası iletişim kurabilmesini beklemektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların kültürlerarası iletişim yeterliklerinin öğretmen, ders malzemesi ve sınıf içi etkinlikler aracılığıyla düzenlenmesi beklenebilir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğrencilerinde

kültürlerarası farkındalık yaratabilmesi için kendilerinin de bu yeterlik unsurlarına sahip olması beklenir. Öğretmenin kendini ve Türk kültürü tanımasının yanı sıra çok katı ideolojilerden uzak durarak çeşitli kültürlerarası durumlarla başa çıkma becerisine sahip olması sağlanmaya çalışılmalıdır.

Hoşgörü ve çeşitlilik temelli sınıf içi uygulamaları en temel seviyede kültürlerarası farkındalık yaratılmasına destek olacaktır. Bu bağlamda a) Çocukların olumlu sözcükler ve düşünceler kullanması desteklenmelidir. Sınıf içinde birbirleri ve farklılıkları hakkında olumlu konuşmaları sağlanmalıdır. Farklılıklar hakkında olumsuz konuşmanın takma isimlerle hitap etmenin yanlışlığı vurgulanmalıdır. Eşit katılım desteklenmelidir. Örnek olarak bir yazma ödevinden sonra çocukların birbirlerinin ödevlerini beğenip övmeleri desteklenebilir. b) Yaşlılık, engelli olma gibi farklı yaşam durumları hakkında çizgi filmler, hikâyeler üzerinden konuşulup gerçek hayattan örnekler değerlendirilebilir. Kişiselleştirilmiş konuşma ve yazma etkinlikleri ile bireysel başarılar övülmelidir. c) Farklı geçmişlere sahip insanların hikâyeleri üzerinden din, etnik vb. farklılıklara dair olumsuz yargılar yumuşatılabilir. Bu bağlamda çocukların kendi yaşamları ve kökenleri hakkında konuşmaları, varsa özel günlerin kutlanması desteklenebilir. d) Olumlu ifadelerin yer aldığı bir sınıf kuralları listesi oluşturulup sınıfta her zaman görülebilecek bir yere asılabilir. e) Bireysel tercihler ve nezaket ön plana çıkarılabilir. Çok sayıda kişiselleştirilmiş etkinlik yapılabilir. Anket gibi çalışmalarla çocuklara bireysel beğeni ve tercihlerin önemi fark ettirilip neyi niçin beğenip beğenmediklerini ifade etme olanağı sunulabilir. Öte yandan daima nezaket ve bir başkasına saygı vurgusu yapılabilir. (Valente, 2015'ten akt. Pinter, 2017: 240-242'den uyarlanmıştır.)

Kültür öğretiminde sıkça kullanılan tekniklerden biri yerel kültür ile hedef kültürün karşılaştırılmasıdır (Reid, 2015: 941). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştırma yöntemi çeşitli etkinlikler aracılığıyla kullanılabilir. Okul teması çerçevesinde okul binaları, okul giysi-

leri, okul rutinleri, ödevler Türk kültüründe verilirken öğrencilerin kendi kültürlerindeki okul rutinlerini karşılaştırmaları sağlanabilir: Örnek olarak Türk okul kültüründe öğrencilerin öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkması başka kültürlerde rastlanmayan bir durum olabilir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel kapsül tekniği de kullanılabilir. Kültürel kapsül tekniği, iki kültürde farklı olan bir geleneğin konuşulup tartışılması üzerine kuruludur. Kültürlere göre değişkenlik gösteren günlük yemek alışkanlıkları bunun temel örneği olabilir: Türk kültüründe kahvaltı ve akşam yemeği temel öğünlerdir. Başka kültürlerde öğün sayısı ve sırası farklı olabilir.

Toplu fiziksel tepki kültürlerarası farkındalık ve kültür öğretimi bağlamında kullanılacak en uygun yöntemlerdendir. Çocukların farklı kültürlerdeki farklı jestleri ve anlamlarını uygulama yoluyla öğrenmeleri mümkündür. Yanaktan öpme, el sıkışma, baş parmak yukarıya, baş parmak ve gibi eylemler genellikle farklı kültürlerde farklı anlamlara sahiptir: Türk kültüründe yanaktan öpme iki yanaktan birer kere öpme şeklindeyken farklı kültürlerde değişebilir. Bazı kültürlerde yanaktan öpme tercih edilmeyebilir.

Rol yapma tekniği, çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesinde kültürlerarası iletişimde gerçek yaşam durumlarını uygulama fırsatı vermesi açısından değerlidir. Rol oyunları, tüm dil yeterlik düzeyleri ve yaş grupları için uygundur: Örnekte Türkiye’de çok yaygın olan pazarlara vurgu yapmak için bir pazar alışverişi içinde alıcı ve satıcı rolleri oynatılabilir. Sınıflardaki duvarlara aktörlerin, şarkıcıların, filmlerin, yazarların, kitapların, ünlü yerlerin güncel posterleri ve resimleri asılarak *kültür adası* yöntemi kullanılabilir. Amaç, çocukların dikkatini çekmek ve sınıf dışındaki kültürel atmosferi sürdürmektir. Çoğu dil sınıfında dil bilgisi çizelgeleri, sözcük listeleri ve diğer dil bağlantılı resimler bulunur; bunlar çocuklar için pek çekici değildir: Örnek olarak peri bacaları çocukların ilgisini çekebileceğinden önemli turistik bölgelerimizden Kapadokya’ya

dair görseller sınıfta kullanılabilir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda uygulamada artan ivmeyle akademik olarak da gelişen bir alan olmakla birlikte kuramın henüz uygulamayı destekleyecek noktada olmadığı söylenebilir. Alan yazına bakıldığında çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki akademik çalışmaların henüz yeterli sayıda olmadığı görülmektedir (Köse ve Özsoy, 2020). Kültürlerarası iletişim yeterlikleri ve kültürlerarası farkındalık kavramları bu bağlamda henüz beklenen yoğunlukla ele alınamamıştır. Dil öğretiminin kültür aktarımından ayrı tutulamayacağı bir süredir kabul edilmekle birlikte kültürün dil öğretilen sınıflarda nasıl kullanılması gerektiğine dair eğilimlerde farklılaşmalar olmaktadır. Dil öğrenen bireyin hedef kültüre esnek bakış açısı ile yaklaşabilecek bir kültürlerarası iletişim becerisine sahip olması önemsenmektedir. Bu noktada çocukların dil öğrencisi olarak yetişkinlerden farklı olduğunu hatırlamak gerekir (Kurt, 2020). Bu farklılıklara uygun biçimde çocukların birer sosyal aktör olabilmelerini sağlayacak kuramsal ve uygulamalı bilgi ve araştırmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Karşılıklı anlayış ve kültürlerarası yetkinlikler günümüzün küresel dünyasında çok önemlidir çünkü bunlar farklı kültürel geçmişlere sahip insanlar arasındaki önyargı, ayrımcılık ve yanlış anlamaların üstesinden gelinmesini sağlar. Bu çalışma bağlamında kültürlerarası farkındalık kavramı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların çeşitliliği kabul edip diğer kültürler ve diller hakkında merak geliştirmeleri konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleriyle ilgilidir. Bunun yanında yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak çocukların *kültürlerarası iletişim yeterliğine* sahip olmaları için onlara yol gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada gerek öğretmenlerin gerekse ders malzemelerinin belirli standartları taşımaları gerekmektedir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim yeterlikleri ve kültürlerarası farkındalık oluşturmak, öğrencilerin Türk kültürünü anlamalarına ve Türkçeyle başarılı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Kültürlerarası farkındalıklara öğretmen ve ders materyalleri aracılığıyla yapılacak vurgu öğrencilerin dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişkiyi kavramalarına destek olacaktır. Özellikle yabancı çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bağlamında kültürlerarası farkındalık bilgisini içeren hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri faydalı olacaktır. Bu bağlamda kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetkinliği gibi kavramlar çocuklara yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin sahasında araştırılıp geliştirilmesi gereken başlıklarındandır.

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] Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 89-100.
- [2] Avrupa Konseyi (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Frankfurt: Telc GmbH.
- [3] Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30. Erişim: 1 Ekim 2021, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- [4] Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters (Series)*. England: Multilingual Matters Ltd.
- [5] Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. UK: Multilingual Matters Ltd.

- [6] Çobanoğulları, F. (2021). Kültürlerarası Yaklaşım Bağlamında Almanca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Film Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 726-736.
- [7] Demir, A., & Açık, D. F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sayı 30, 51-72.
- [8] Dündar, S. A. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Dayalı Edebî Metin Kullanımı: C1 Seviyesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [9] Haldan, A., & Pekbak, S. (2019). Kültürlerarası İletişimsel Yetinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Yeri. *Turkish Academic Research Review*, 4 (2), 259-266.
- [10] Karras, I. (2021). Raising Intercultural Awareness in Teaching Young Learners in EFL Classes. *Research Papers in Language Teaching and Learning; Patras Vol. 11*, Iss. 1, (Feb 2021): 173-184.
- [11] Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 81-89.
- [12] Köse, D. & Özsoy, E. (2020). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7 (2), 27-54.
- [13] Kurt, Ç., & Yetiş V. A. (2019). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmenliği Lisans Programlarının Kültürlerarası Yaklaşım Açısından İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9 (3), 344-352.
- [14] Kurt, E. (2020). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (6-11 ve 12-15 Yaş)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- [15] Melanlıoğlu, D. (2013). Kültürler Arası İletişim Odaklı Yaklaşım. A. Okur, M. Durmuş (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde 129-134. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [16] Memiş, R. M. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve

- Kültür Aktarımı. *Journal of Turkish Studies*, volume 11, issue 9, 605-605.
- [17] Nguyen, T. T. (2021). *Culture Teaching to Young Learners of English: from Perspectives of Foreign Teachers in a Private English Centre*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Eastern Finland, Kuopio.
- [18] Okur A.; Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies Volume 6*, issue 2, 1619-1640.
- [19] Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press: Oxford.
- [20] Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 186. 939-943. 10.1016/j.sbspro.2015.04.011.
- [21] Reká, K. R. (2016). *Raising Young Learners' Intercultural Awareness Teachers' Intercultural Attitudes In Bilingual Schools*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universitas Budapestinensis de Rolando Eötvös Nominata, Budapest.
- [22] Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [23] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Teaching Turkish as a foreign language is a growing field both in Turkey and outside the borders of Turkey. In this context, teaching Turkish as a foreign language to children finds an application area in the country and abroad. However, theoretical research in this area is not yet sufficient. Foreign language teaching is not just about transferring information about language. The language learner should also be able to relate to the culture

of the target language. The concepts of intercultural awareness and intercultural competence in foreign language teaching are important concepts in foreign language teaching, which are also emphasized in the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). From the point of view of child language learner, it is seen that children are more flexible in terms of intercultural awareness. Correct techniques to be used while teaching Turkish as a foreign language to children will increase children's intercultural awareness and contribute positively to the language learning process. There is a need to increase the knowledge of teachers and field experts who will work with children on this subject. This study aims to focus on the concept of intercultural awareness for the above-mentioned need and to reveal methods that will increase children's intercultural awareness.

In this study, "How can intercultural awareness be developed in the classroom in the context of intercultural approach in teaching Turkish as a foreign language to children?" A literature review was conducted to answer the question.

In this study, a literature review was conducted with a qualitative research method in order to determine the definitions of intercultural awareness and intercultural communication ability and to identify methods that will increase intercultural awareness in teaching Turkish as a foreign language to children.

In the Turkish literature, there are limited studies on intercultural approach and intercultural awareness in teaching Turkish as a foreign language. In the field of teaching Turkish as a foreign language to children, the current study on this subject could not be reached. Some of the studies on intercultural awareness in the Turkish literature are for the teaching of other foreign languages. In the review of the English literature, it is seen that there are studies on the intercultural approach in teaching foreign languages to children. These studies also include examples of practices aimed at

increasing children's intercultural awareness in the classroom.

The communicative approach has come to the fore in foreign language teaching since the 1970s. For this reason, it has gained importance to be able to perform communicative tasks in the target language for many years. However, in the following years, it was realized that communicative tasks alone were not sufficient in language teaching. In the context of the action-oriented approach, which can be seen as an extension of the communicative approach, language learners have begun to be seen as social actors. In this context, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) emphasizes the intercultural skills and intercultural awareness competence that language learners should have. In today's multicultural world, language learners also need to know the culture of the target language. However, in order for this process to result in a positive outcome, there is a need to follow the ways to develop intercultural awareness during language teaching. It is not enough for language learners to know the target culture alone. It is expected to make comparisons between the target culture and its own culture (Kurt and Yetiş, 2019; Kızılaslan, 2010; Corbett, 2003; CEFR, 2013).

In terms of foreign language teaching to children, there are more suitable conditions for creating intercultural awareness. In addition to the fact that childhood is more productive in terms of flexibility, the success of the child in establishing social bonds should not be ignored. The fact that children see everyone they can play with as a friend ensures that there are fewer problems in adapting to the social environment. At this point, the age factor also becomes important. According to Piaget's developmental chart, starting from the age of 7-8, the communication skills of children who move away from self-centeredness will increase. For this reason, it will be possible to transfer intercultural skills, knowledge and attitudes (Karras, 2021; Pinter, 2017).

Considering the intercultural awareness in terms of teaching Turkish as

a foreign language to children, age, gender, family, etc. individual differences must be taken into account. Teachers working with children in order to create the intercultural skills desired to be created are also expected to develop intercultural awareness. In addition, various classroom practices and arrangements based on tolerance and diversity will support the development of intercultural awareness.

Mutual understanding and intercultural competencies are crucial in today's global world because they help overcome prejudice, discrimination and misunderstandings between people from different cultural backgrounds. In the context of this study, the concept of intercultural awareness is related to raising awareness of children learning Turkish as a foreign language to accept diversity and develop curiosity about other cultures and languages. At this point, both teachers and course materials must meet certain standards. Creating intercultural communication competencies and intercultural awareness in teaching Turkish as a foreign language to children can help students understand Turkish culture and communicate successfully in Turkish. Emphasis on intercultural awareness through teachers and course materials will support students' understanding of the inseparable relationship between language and culture.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Aracılığıyla Kültürel Öğelerin Aktarımı

Tuncay TÜRKBEN¹

Emre ALPTEKİN²

Öz

Dil, anlaşma ve iletişim aracı olduğu kadar kültür taşıyıcısı ve kültür aktarım aracı olarak da işlev görmektedir. Dil ve kültür birbiriyle yakından ilişkili, birbirini bütünleyen olgulardır. Bu nedenle dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Yabancı dil öğretimi denilince de hiç kuşkusuz bir toplumun maddi ve manevi varlığı ile yazılı ve sözlü değerlerini oluşturan kültür olgusu akla gelmektedir. Bilgi çağını yaşadığımız günümüz dünyasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kültürün öğretilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması büyük önem taşımaktadır. Dijital öykülemeye yönelik bazı uygulama ve yazılımlar eğitim ortamlarında dil öğretimi ve kültür aktarımında etkin bir şekilde kullanılabilir. Hedef dile ilişkin karmaşık ve soyut öğrenme içerikleri ile **kültürel öğeler**, bu uygulama ve yazılımlar aracılığıyla etkili bir şekilde sunulabilir. Bu çalışmada da doküman analizi yöntemi kullanılarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe A2, B1 ve B2 ders kitaplarından seçilen bazı metinler Power Point, Storyjumper, Animoto, Canva, Powtoon uygulamalarıyla dijital öykü metnine dönüştürülmüş ve bu yolla kültür aktarımının nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur.

¹ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173

²Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, tekin6894@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5671-3702

Geliş tarihi: 20.02.2022 – Kabul tarihi: 16.03.2022

Kaynak gösterme: Türkben, T. ve Alptekin, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 23-58

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1002

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Kültür Aktarımı, Dijital Öyküleme*

Transfer of Cultural Elements Through Digital Storytelling in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract

Language functions not only as a means of agreement and communication, but also as a cultural carrier and a means of cultural transmission. Language and culture are closely related and complementary phenomena. For this reason, language teaching is also a culture teaching. When foreign language teaching is mentioned, the cultural phenomenon that creates the material and spiritual existence and written and oral values of a society comes to mind. In today's world where we live in the information age, it is of great importance to use information and communication technologies in teaching the target culture in teaching Turkish as a foreign language. Some applications and software for digital storytelling can be used effectively in language teaching and cultural transfer in educational environments. Complex and abstract learning contents and cultural elements related to the target language can be presented effectively through these applications and software. In this study, using the document analysis method, some texts selected from the Yunus Emre Institute Yedi İklim Turkish A2, B1 and B2 textbooks were converted into digital story texts with Power Point, Storyjumper, Animoto, Canva, Powtoon applications, and how to transfer culture in this way was emphasized.

Keywords: *Teaching Turkish as a Foreign Language, Cultural Transfer, Digital Storytelling*

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel ve en kapsamlı unsurdur. Dilin bireyler arasındaki duyguları, düşünceleri ve bilgi birikimlerini aktarma işlevinin yanı sıra konuşurları arasında kültürünü, gelenek ve göreneklerini, millî duyuş ve düşüncelerini taşıma işlevi de vardır (Koparan ve Canbulat, 2020). Bu bağlamda dili sadece bir iletişim aracı olarak görmek onun birçok özelliğini ve işlevini göz ardı etmemiz anlamına gelir. Toklu'ya (2003) göre “dil, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur.” Melanlıoğlu'na (2008) göre dilin işlevlerinden biri, kültür aktarımını sağlamasıdır. Nitekim dil ve kültür arasında sıkı bir ilişkinin söz konusu olduğu farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Akarsu, 1998; Byram ve Feng, 2004; Sever, 2019; Tosun, 2016). Bu iki kavram birbirlerini bütünleyen kavramlar olduğu için birbirlerinden ayrı değerlendirilmeleri de mümkün değildir. Dil, bir kültür aktarıcısı olduğu gibi kültürün sürekliliğini sağlayan en önemli vasıta olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1998: 83). Bu doğrultuda bir dilin yabancı dil olarak öğretimi yalnızca o dilin dil bilgisinin öğretimi veya sözcük hazinesi aktarımı olarak görülmemelidir. Aynı zamanda o dile ait kültürel kodların da dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılması gerektiği bilinmelidir.

Yirmi birinci yüzyılda insanlar arası etkileşim giderek artmıştır. Bu etkileşimin doğal sonucu ise yabancı dil öğrenimi ihtiyacını doğurmaktadır. Küreselleşme sürecinin hızlı bir şekilde yaşandığı, uzak mesafelerin gelişen teknolojiyle birlikte yakınlaştığı günümüz dünyasında insanlar istedikleri yerden pek çok kültürle etkileşime girebilmektedir. İnsanların gerek turizm, gerek ticaret, gerekse eğitim gibi gerekçelerle başka toplumlarla etkileşim halinde bulunabilmesi yabancı dil önemine de farklı bir boyut kazandırmıştır (Tosun, 2016). Küreselleşen dünyada ortak bir dil olmaması

yabancı dil öğrenimini gerekli hatta bazı durumlarda zorunlu kılmaktadır. Melanlıoğlu'na (2018) göre milletlerin ve bireylerin artık iletişimi sadece kendi dilleriyle sürdürmesi mümkün gözükmemektedir. Çünkü dünyada artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi anadilleriyle iletişim kurmalarında yetersizlikler yaşamalarına sebep olmuş ve bu durum milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyetini getirmiştir (Göçer, 2018: 171). Kalenderoğlu'na (2015) göre günümüzde özellikle farklı kültür coğrafyalarından insanlar, ekonomik kaygı, iyi bir eğitim alma, farklı sosyal ve kültürel ortamları yakından görme vb. sebeplerle bir araya gelmekte ve iletişime geçmektedir. Genç nesillerin farklı bir ülke görme, kültürleri tanıma, ülkeler ve coğrafyalar hakkında araştırma yapma, ülke dışında eğitim görme vb. konularda oluşan isteklerinin arttığı günümüz dünyasında, Türkiye'nin bulunduğu jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi güzelliklere sahip olması, endüstri, sanayi, ticaret, uluslararası ilişkiler vb. alanlarında varlığını hissettirmesi Türkçeyi de öğrenilmek istenen bir dil konumuna yükseltmiştir (Göçer, 2018: 171). Buna bağlı olarak da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve öğrenimi ön plana çıkmakta ve her geçen gün de önemini arttırmaktadır.

Dil eğitimi; konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini dil bilgisi kuralları çerçevesinde ve bir bütün dâhilinde insana kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir (Alyılmaz, 2018). Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğu düşünüldüğünde yabancı dilin öğretimi her zaman beraberinde yabancı bir kültür aktarımını da getirecektir. Dil ve kültür arasında kuvvetli bir bağ vardır. Dil ile kültür arasındaki bu ilişkiden dolayı toplumsal belleği anlamadan veya bu belleğe hâkim olmadan yabancıların hedef dili öğrenmesi zordur. Bu zorluğu aşmak açısından dil bilgisi kurallarını öğretirken aynı zamanda hedef dile ait kültürel yapıların da öğretilmesi gerekmektedir (Zeyrek, 2020). “Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel öğelerine yer vermek, dilin gramer kurallarının yanı sıra, temel kültürel özelliklerini de öğrencilere aktarmak hem öğrenilen dili öğrenci-

ler için daha anlamlı hale getirecek hem de yabancı dil öğrenmenin, zor, sıkıcı ve uzun zaman alan bir uğraş yerine daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen bir uğraş olarak algılanmasını kolaylaştıracaktır.” (Er, 2006: 11). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin durumu, amaçları ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulurken dil becerileri ve kültürel öğeler bütüncül bir anlayışla ele alınmalıdır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde yabancılara Türkçenin öğretimi çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmelidir (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Türkçe derslerinde kullanılacak materyallerin genel amacı, dersi daha etkili ve verimli hale getirmektir (Türkben, 2020). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerinden yararlanmaları büyük önem arz etmektedir (Karakoç Öztürk, 2016). Yabancılara hedef dili öğretirken sunulacak olan materyal kültürel yapıyı etkili bir şekilde ifade edecek nitelikte oluşturulduğunda, hedef dili öğrenen birey dil-kültür ilişkisini daha iyi kavrayacaktır. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde; Türk dilinin özelliklerini, yapısını gözeterek ve bunlara uygun, Türk kültürünün de sağlıklı aktarımını sağlayacak materyaller hazırlanması gerekmektedir.” (Topçuoğlu, 2018: 388). Geleneksel nitelikteki materyaller öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve öğrenciler etkin olarak derse katılamadıkları için güdülenme sorunuyla karşılaşmaktadırlar. Bundan dolayı işitsel ve görsel açıdan duylara hitap eden ve öğrencinin etkin katılımını sağlayan materyaller öğrenme ortamlarında kullanılmalıdır (Arslan ve Adem, 2010: 65). Öğretimde kullanılacak olan materyallerin niteliği dersi eğlenceli hale getirme, öğrencileri öğrenmeye motive etme ve yabancı dil öğretiminde etkin, kalıcı öğrenmeler oluşturma bakımından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda günümüzde teknolojinin öğretim ortamlarına entegre edilmesi ile öğrenme ortamları zenginleştirilebilir (Ciğerci ve Gültekin, 2019). Karakoç-Öztürk’e (2016)

göre yabancılara Türkçe öğretiminde, öğretim teknolojileri yoluyla dil becerilerinin sesli, görüntülü ve etkileşimli olarak sunulması öğrencilerin daha fazla duyusunun öğrenme ortamına getirilmesini sağlayacak, buna bağlı olarak da hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşılması kolaylaşacaktır. Veyis (2015: 66-67) yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanılmasıyla;

- Öğrencinin derse yönelik ilgisini artırabileceğini,
- Öğrencilere etkili geri bildirimler verebilmesini sağlayabileceğini,
- Öğrenciye rahat bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini,
- Öğrenme ortamının farklı etkinliklerle zenginleşmesini sağlayabileceğini,
- Öğrenci etkinliklerinin ve performanslarının daha rahat izlenmesini sağlayabileceğini,
- Tüm öğrencilerin aynı bilgiden daha etkili bir şekilde faydalanabileceğini,
- Öğretmen ve öğrenci açısından verimli bir çalışma ortamı sağlayabileceğini,
- İlgi çekici etkinliklerle öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceğini,
- Birden fazla duyu organının aynı hedef için etkili şekilde kullanılmasını ve öğrenmenin kalıcılığını artırabileceğini ifade etmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde dijital ve teknolojik araçların daha fazla yer almasıyla birlikte dersler daha verimli hale gelmektedir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak temel araçlardan birisi de dijital öykülerdir. Dijital öyküleme, geçmiş yüzyıllara dayanan

öykü anlatımı ile çoklu ortam araçları birleştirilerek ortaya çıkmış bir kavramdır (Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017). Alan yazında dijital öyküleme; öykü metnini, ses, resim, video ve müzik gibi farklı öğeleri kullanarak bireyin hayal gücünün de eklenmesiyle ortaya çıkan bir ürün (Banaszewski, 2002); yazılan bir öykü metninin resim, seslendirme, video ve müzik gibi multimedya araçlarını kullanarak oluşturulan kısa filmler (Doğan ve Robin, 2008): grafik, video animasyon ve ses gibi öğelerin bir araya getirilerek öykü oluşturulması (Dupain ve Maguire, 2005); belirli bir konuya yönelik bilgi vermek amacıyla metin, grafik, ses, video ve müzik gibi çoklu ortam araçlarının birbiri ile ilişkilendirilmesi (Robin, 2008); dijital metin, görsel, video ve sesin bir arada kullanılmasıyla bilgisayar ortamında sunumu gerçekleştirilen çoklu ortam öykü uygulaması (Chung, 2007: 17) şeklinde tanımlanmaktadır.

Web teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde dijital hikâye oluşturmada kullanılabilecek Movie Maker, PhotoStory, Storyjumper, Pixton, Storyboard That, Storybird, Animaker Vyond, PowToon, Joomag, Wattpad gibi birçok farklı Web 2.0 uygulamaları bulunmaktadır (Çelik, 2021). Bu uygulamalarla öykü oluşturma süreci üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Hazırlık: a. Nasıl bir öykü oluşturulacağını ve sunulacağını belirlemek; b. Öykü haritası ve zaman çizelgesi oluşturmak; c. Senaryo yazmak; Anlatımı hazırlamak; Süreç değerlendirme rubriği (ölçeği) oluşturmak.
2. Üretim: a. Gerekli olan içerikleri (görsel, ses, metin, müzik) belirlemek, elde etmek; b. Geçişler arasında çeşitli yapay seslendirmeler uygulamak; c. Video biçiminde çalışmayı hazır hale getirmek; d. Akran görüşü almak; e. CD ya da DVD olarak arşivlemek.
3. Sunum: a. Hazırlanan dijital öykünün gösterimini yapmak; b. İnternette dağıtmak (Frazel, 2010; akt. Lüle Mert, 2020: 160).

Dijital öykü, her yaştan ve sınıf seviyesinde olan öğrenciler için güçlü bir eğitim aracıdır. Alan yazında uygulamalı olarak yapılan çalışmalar da dijital öykü anlatım yönteminin öğrenme ortamını etkili ve verimli hale getirerek hem ana dili Türkçe öğretiminde (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Ciğerci ve Gültekin, 2019; Dayan ve Girmen, 2018; Demirbaş, 2019; Eroğlu, 2020; Yılmaz vd., 2017) hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır (Aydın, 2019; Karalök, 2020; Tabak, 2017; Tatlı ve Aksoy, 2017). Küngerü'ye (2016) göre dijital öykü anlatımı eğitim ortamlarında etkili bir araç olarak kullanılmalıdır. Dijital öykü yaratım süreci öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini açığa çıkarmaktadır. Bunun nedeni, onların kendi hikâyeleri için araştırma yapmaya başlamaları ve kendi hikâyelerini anlatmalarındır. Öğrenciler kütüphanede ve internette araştırma yapmayı öğrenerek bir taraftan derin bir içerik araştırması yapabilmekte, öbür taraftan da bunları sentezleyerek analiz yapabilmektedirler. İlaveten, dijital öykü yaratımını öğrenen öğrenciler fikirlerini daha iyi organize ederek, sorular sorarak, fikirlerini açıklayarak ve anlatılar oluşturarak daha gelişmiş iletişim becerileri gösterebilmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin izleyiciler için hikâyelerini üretmelerine ve fikirlerini daha anlamlı ve bireysel bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Robin, 2006; akt. Küngerü, 2016: 40). Dijital öykülerin en önemli faydalarından biri de yeniden ulaşabilir olması ve çocukların dünyayı farklı şekilde görmelerine imkân sağlamasıdır (Toki ve Pange, 2014).

Dijital öykü hazırlayıcısı oluşturduğu öykülerde yaşadığı topluma ait olan duygu ve düşünceleri anlatarak kültürler arası etkileşim oluşmasını da sağlayabilmektedir (Balaman, 2015). Bu bağlamda dijital öyküler her ne kadar teknolojik bir araç olsa da bu yöntemin öncelikli hedefi, hikâyedeki mesajı iletmek olduğu için kültür öğretimi ve aktarımı yapmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde işlenen metinlerin dijital öykü metnine dönüştürülmesiyle birlikte hem öğrencilerin etkin katılım sağlayabileceği

araçlar oluşturulmuş olur hem de Türk kültürüne ait öğelerin görsel ve işitsel olarak aktarımı mümkün kılınmış olur. Alan yazın üzerinden yapılan taramada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme yoluyla kültür aktarımına yönelik kuramsal veya uygulamaya yönelik bir çalışma tespit edilmemiştir. Yabancılara dil öğretiminde kültür aktarımının önemi dikkate alındığında bulunduğumuz yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte hedef dil öğretiminde kültür aktarımı yapılırken dijital öykülerin kullanımının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın da alan yazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülemeye yönelik uygulama ve yazılımlar aracılığıyla kültür aktarımının nasıl yapılacağını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin aktarılmasında dijital öyküleme araçlarından nasıl faydalanılabilir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital uygulama ve yazılımlarla kültür aktarımını gerçekleştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsayan bir tekniktir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). “Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir.” (Corbin ve Strauss, 2008; akt. Kırıl, 2020: 173).

Araştırma Materyali

Araştırma sürecinde konu belirlendikten sonra öncelikle alan yazın taraması yapılarak kültür aktarımı ile ilgili bilimsel çalışmalar derlenmiştir. Sonra Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A2, B1 ve B2 seviyeleri) ders kitaplarında yer alan metinlerden on beş tanesi uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir. Ders kitapları, sadece hedef dili değil aynı zamanda o kültürün millî değerlerini de öğrettiği için değerlerin paylaşımı ve aktarımı açısından önemli kaynaklardır (Aydın, 2021). Daha sonra ders kitaplarından seçilen metinler uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü sonucu beş metin dijital öyküleme kullanılmak üzere belirlenmiştir. Dijital öykü oluşturmada kullanılabilecek uygulama ve yazılımlar da incelenerek Power Point, Storyjumper, Animoto, Canva, Powtoon uygulamaları kültür aktarım aracı olarak tespit edilmiştir. Bu uygulamalarla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere seçilen metinler dijital öykü metnine dönüştürülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültür aktarımı yapılırken kullanılabilecek bazı araç ve yazılımların özellikleri ve bu araç ve yazılımlarla kültür aktarımının nasıl yapılacağı üzerinde durulacaktır.

Power Point ile Kültür Aktarımı

Power Point, Microsoft firmasına ait sunum ve içerik hazırlama programıdır. Office uygulamaları ile satın alınabileceği gibi web tabanlı olarak da ücretsiz olarak kullanıma sunulmaktadır. Ayrıca tablet ve telefonlarda da kullanılabilir. Uygulama basit bir kullanım ara yüzüne sahip olmakla birlikte, pratik bir şekilde sunum ve içerik hazırlanmasını da sağlamaktadır.

Power Point uygulaması ile Türkçe öğrenen yabancılara Türk kültürüne

ait ögeler taşıyan metinler, dijital öykü haline dönüştürülebilmektedir. Uygulamalar içerisinde her yeni sayfa slayt adı verilerek belirtilmektedir. Bu slaytlara başlık ve alt başlık olarak metinler eklenebileceği gibi ses, video ve görseller de eklenerek dijital öyküler oluşturulabilir. Eklenen görsellere kolay ulaşılabilmesi için uygulama içerisinde resim arama motoru kullanılarak istenilen görseller bulunabilmektedir. Power Point'e 2010 ve 2011 sürümünden sonra video formatına dönüştürebilme özelliği eklendikten sonra bu uygulama dijital öykü hazırlayan kişiler tarafından da kullanılmaya başlanmıştır (Robin ve Mcneil, 2013). Uygulamaların "Tasarım" sekmesinden slaytların arka planına çeşitli temalar eklenebilmektedir. Uygulama içerisinde eklentiler edinilerek karikatür veya karakter oluşturma seçenekleri de mevcuttur. Bu özellikler sayesinde dijital öykü oluşturmada öykü anlatımı daha kapsamlı olarak ifade edilebilmektedir. Power Point uygulaması kullanılarak oluşturulan dijital öyküler yabancılarla Türkçe öğretiminde istenilen öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikler çerçevesinde kullanılabilir (Tabak, 2017).



Resim 1. Power Point uygulamasıyla oluşturulmuş örnek bir etkinlik
Resim 1'de görüldüğü üzere Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu

B1 seviyesi Türkçe öğretimi ders kitabında bulunan “Tahir ile Zühre” adlı metin (Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı 2015: 150) dijital öykü metnine dönüştürülmüştür (URL-1). “Tahir ile Zühre”, Türk halk edebiyatının halk hikâyelerinden biridir (Oğuz, 2008). Türk halk hikâyeleri, Türk kültürünü günümüze kadar taşıyarak insanlara anlatan bir odak noktası olmuştur (Tan Metreş ve Can Emir, 2020). Bu dijital öykü aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler Türk kültürüne ilişkin inanç, değer ve davranışlarla karşılaşacaklardır. Bu hikâyede birbirine âşık iki gencin aşkı anlatılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, bu edebî metin aracılığıyla Türk kültüründe aşk temasının nasıl ele alındığını, aşkın önüne çıkan engelleri öğrenme imkânına sahip olacaklardır. Hikâyede Tahir ile Zühre’nin önlerine çıkan engel, Zühre’nin annesinin Tahir’i aileye uygun bir damat olarak görmemesidir. Metin içerisinde genellikle mutsuz sonla biten halk hikâyelerinde bulunan “kara çalı (diken)” motifi de bulunmaktadır (Alptekin, 2007). Ayrıca Türk kültüründe önemli bir yeri olan mani söyleme, mani atışması geleneğine de yer verilmiştir. Manilerde Anadolu insanının düşünce yapısını, beğenisini, dertlerini, kıskançlıklarını, özlemlerini, sevgilerini vb. ortak kültürün sergilenişini görürüz (Artun, 2007). Bu yönüyle birlikte “Tahir ile Zühre” adlı metnin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Eski zamanlarda bir padişah vardır ama ne yazık ki çocuğu yoktur. Padişahın vezirinin de çocuğu yoktur. Padişahla vezir bir gün yollara düşüp dertlerine çare ararlar. Bir ağacın altında yaşlı bir dervişle karşılaşır.



1

Resim 2. Power Point uygulamasıyla oluşturulmuş örnek bir etkinlik

Resim 1’de görüldüğü üzere ilk olarak dijital öykü için Power Point uygulaması içerisinde kitap görseli kapak sayfasına eklenmiştir. Tahir ile Zühre hikâyesine ait bir illüstrasyon da bulunarak kapak sayfası oluşturulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü’ne ait B1 seviyesi ders kitabındaki metin tek parça olmasına rağmen dijital öykü haline dönüştürülerek slaytlar halinde bölünmüştür. Resim 2’de görüldüğü üzere slaytlar halinde oluşturulan dijital öykü, hikâyeyi de destekleyecek şekilde görsellerle desteklenmiştir. “Tahir ile Zühre” metni kullanılarak oluşturulan dijital öyküde yer alan kültürel öğeler görseller ile verilerek öğrencilerin bu öğeleri daha iyi tanıması amaçlanmıştır. “Tahir ile Zühre” adlı metin içerisinde bulunan anlaşılması zor olabilecek kültürel öğeler görseller ile desteklenerek öğrencilerin daha kolay bir şekilde anlayabileceği dijital öykü formuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde dijital öykü anlatımının eğitimde kullanılması yararlı ve verimli olacaktır.

Storyjumper ile Kültür Aktarımı

Storyjumper, içerisinde hazır şablon, karakter ve resimler bulunan veya kullanıcının amacına yönelik içeriklerin de eklenebileceği, çevrimiçi kitap oluşturma uygulamasıdır. Storyjumper, ücretsiz olarak içerik hazırlamak için kullanılabilir. Uygulama kullanılarak oluşturulan dijital öyküler diğer okuyuculara satılabileceği gibi, kullanıcılar aynı yöntemle diğer dijital öykülere de erişebilirler. Bu uygulama oluşturulan dijital öyküleri başka dillere çevirme, öykülerin çıktısını alma ve sosyal ağlarda paylaşılabilmesini de sağlayabilmektedir. Öğrenciler, öykülerini yazarken her sayfasını kendileri oluşturarak bir öykü kitabı tasarlama ve bunu dijital ortamda başkalarıyla paylaşma imkânını bulmaktadır (Benzer, 2017: 180-187).



Resim 3. Storyjumper uygulamasına örnek bir etkinlik

Resim 3'te görüldüğü üzere uygulama kullanılarak oluşturulan dijital öykü ile yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin, Türk kültürüne ait unsurları görselleştirerek etkili olarak kavraması sağlanabilmektedir. Uygulamada hazırlanan dijital öykülerde ilk olarak kapak sayfası yer almaktadır. Kapak sayfasında hazır resimler kullanılabileceği gibi isteğe bağlı olarak öyküyü destekleyici resimler kullanıcılar tarafından yerleştirilebilir. Storyjumper uygulamasında, kullanıcılara kitap görünümü benzerliğini daha iyi yansıtabilmek için sayfa geçiş animasyonları bulunmaktadır. Uygulamada eş zamanlı olarak iki sayfa görüntülenmektedir. Sayfalara resim veya metin ekleneceği gibi uygulama resim ve metnin aynı sayfada kullanılmasını da sağlamaktadır. Metinde kullanılan yazı tipleri ve metnin yazıldığı eklenti kullanıcı isteğine göre özelleştirilebilmektedir. Uygulamada ayrıca ses ekleme özelliği bulunmaktadır. Bu özellik kullanılarak öyküler seslendirilmektedir.



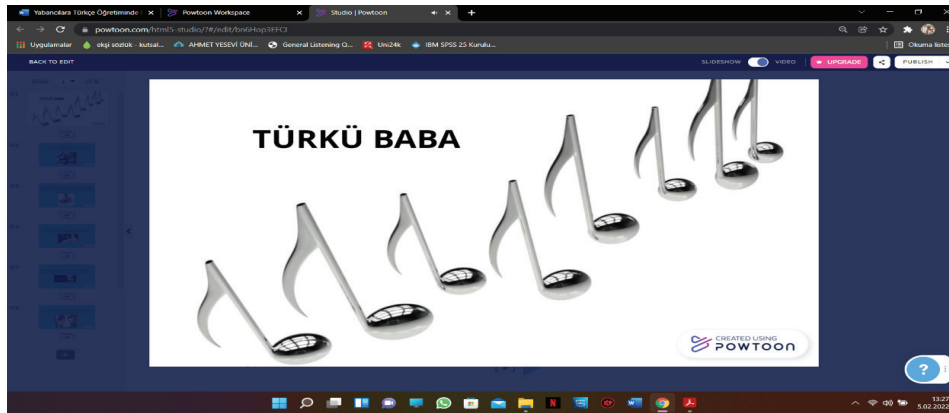
Resim 4. Storyjumper uygulamasına örnek bir etkinlik

Resim 3 ve 4'te görüldüğü üzere Storyjumper uygulaması kullanılarak Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setinin A2 seviye ders kitabında bulunan "Ağrı Dağı Efsanesi" adlı metin (Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı 2015: 19) dijital öyküye dönüştürülmüştür (URL-2). Metinde Küçük Ağrı Dağı ile Büyük Ağrı Dağı'nın oluşumuna yönelik anlatılan bir efsaneden bahsedilmiştir. Wilfried Buch'a göre (2006) efsane, kültürel bir uzlaşma oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca, Ağrı Dağı Efsanesi, kültürün gelişimini etkileyen ulusal değerlerin kimlik taşıyıcısı olan efsanelerinden birisidir (Bulduk, 2016). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler yer adlarının oluşumu ile ilgili inanışları bu metin aracılığıyla öğrenmiş olacaklardır. Öğrenme ortamında başka yer adlarıyla ilgili efsanelere de yer verilerek genel anlamda konu ile ilgili kültürel bir aktarım gerçekleştirilebilir. Bu açıdan seçilen metin yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilere kültür aktarımı yapılırken kullanılmaya uygun metinlerden birisidir. Dijital öyküye dönüştürülen metindeki anlatı unsurları görsellerle desteklenerek öğrenciler için daha etkili bir öğrenme oluşması için kitap sayfasına benzer şekilde hazırlanmıştır. Efsanede anlatılan karakterler dijital öykünün içerisine eklenerek öğrencilerin okuma yaparken anlatıyı daha iyi anlaması amaçlanmıştır. Dijital öykünün avantajlarından birisi de met-

nin bulut platformunda olmasından dolayı eskime ve yıpranma oluşmadığından sürekli olarak öğrencilerin kullanımına açık olmasıdır. Bu şekilde dijital öykü şeklinde oluşturulan metin, yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken kullanıldığında öğrencilerin kültürel öğeleri daha etkin olarak edinmeleri sağlanmış olacaktır.

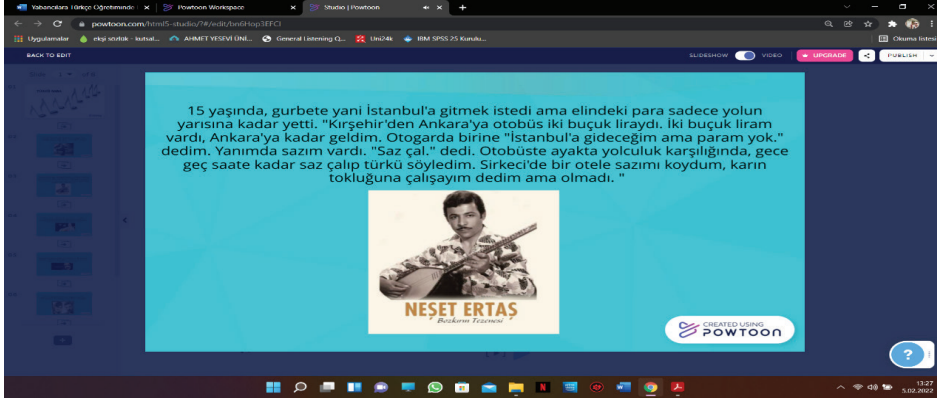
Powtoon ile Kültür Aktarımı

Powtoon, video ve sunum oluşturma amaçlı basit bir ara yüze sahip, animasyon ve dijital öykü hazırlama programıdır. Kullanıcı, yaptığı içeriğe uygun olarak metin, video, müzik ve resim ekleyebileceği gibi hazır karakterler kullanarak dijital öykü anlatımını da zenginleştirebilmektedir (Baran, Canbazoglu-Bilici ve Mesutoğlu, 2015). Uygulama ücretsiz ve ücretli olarak hizmet vermektedir. Ücretsiz versiyonunda 5 dk. zaman kısıtlaması ile içerik kısıtlaması mevcuttur. Powtoon, Power Point'e benzer olarak slaytlar halinde içerik hazırlanmasını sağlamaktadır. İçerik hazırlamada hazır şablonlar kullanılabilceği gibi kullanıcılar kendi şablonlarını oluşturmada özgürdür. Kullanıcılar içeriklerini ücretsiz olarak web tabanlı olarak paylaşabildikleri gibi ücretli olarak da mp4 ve yüksek kaliteli çıktı alabilmektedir.



Resim 5. Powtoon uygulamasına örnek bir etkinlik

Resim 5'te görüldüğü üzere uygulama kullanılarak oluşturulan dijital öyküde ilk olarak kapak sayfası yer almaktadır. Slaytta bulunan arka plan kullanıcının isteğine göre hazır olarak uygulama içerisinden veya istenildiği takdirde kendileri de arka plan yükleyebilmektedir.



Resim 6. Powtoon uygulamasına örnek bir etkinlik

Resim 5 ve 6'da görülen dijital öykü, Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setinin B1 seviyesi ders kitabında bulunan "Türkü Baba" adlı metinden (Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı, 2015: 28) dönüştürülerek oluşturulmuştur (URL-3). Metin, slaytlar halinde görsellerle desteklenerek dijital öyküye dönüştürülmüştür. Türküler, Türk insanın duygularını, kültürünü ve sosyo-ekonomik durumunu yansıtmaktadır. Türkülerde kullanılan dil, olağanüstü bir ifade gücüne sahip olduğu gibi Türk dilinin binlerce yıllık sadeliğini ve alımlı yönünü yansıtmaktadır (Vural, 2011). Dilin, anlamlı bütün halinde öğretiminin sağlanabilmesi için dile ait kültürel öğeler öğretim sürecine katılmalıdır (Dağdeviren, 2019). Bu iki olgu ele alındığında "Türkü Baba" metninin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımında kullanılması için uygun olduğu düşünülmektedir.

"Türkü Baba" adlı metin Neşet Ertaş'ın hayat hikâyesini anlatmaktadır. Neşet Ertaş'ın, Türk tasavvuf kültürü ve abdallık geleneğinde yer edinmiş

bir kişi olduğu bilinmektedir (Keskin, 2015). Türk saz ve söz ustası olan Neşet Ertaş âşıklık kültürünün en önemli temsilcilerinden birisidir. Metin, dijital öyküye dönüştürülerek Neşet Ertaş'a ait önemli görseller eklenmiştir ve slaytlar halinde oluşturulmuştur. Neşet Ertaş'ın gençliği ve daha sonraki hayatını anlatan görseller bulunarak metnin anlatımını destekleyecek şekilde dijital öyküye yerleştirilmiştir. Video sunumuna Neşet Ertaş'a ait "Yolcu" adlı türkü konulmuştur. Dijital öyküye eklenen bu türküyle öğrencilerin okuma becerisinin yanında dinleme becerisini de kullanarak metni daha iyi anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğrenciler Neşet Ertaş'ın hayat öyküsünü dinlerken bir kültürel öge olan türküyü de bu şekilde deneyimleyeceklerdir. "Türkü Baba" adlı metin içerisinde tanıtılmayan ama Neşet Ertaş ile anılabilecek kültürel öğeler de görsel olarak dijital öyküye eklenmiştir. Örnek olarak bir kültür ögesi olan "bağlama" ve Neşet Ertaş'ın babası -abdallık geleneğinin temsilcilerinden biri olan- Muharrem Ertaş da metne görsel olarak eklenmiştir.

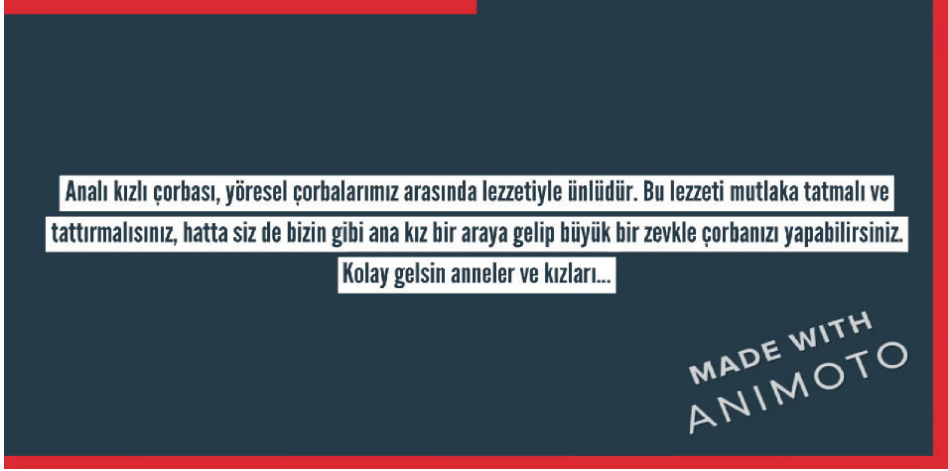
"Türkü Baba" adlı metin dijital öyküye dönüştürülerek metin içerisinde yer alan birçok kültürel öge hem görsel olarak hem de işitsel olarak eklenmiştir. Bu şekilde oluşturulmuş dijital öykü yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken daha etkili hale geleceği düşünülmektedir.

Animoto ile Kültür Aktarımı

Animoto, kullanıcıların fotoğraf, müzik ve slayt gösterilerini kullanarak video oluşturmasını sağlayan bulut tabanlı bir video oluşturma uygulamasıdır. Uygulama içerik hazırlarken kategorilere ayrılmış hazır şablonlar sunarak kullanıcılara içerik üretme kolaylığı sağlamaktadır. Kullanıcılar kategorileri seçtikten sonra kullanımı kolaylaştırmak için içerik üretimi hakkında bilgi verilmektedir. Bu aşamadan sonra oluşturulmak istenilen içerikte kullanılacak olan video ve fotoğraflar isteğe bağlı olarak yüklenerek uygulamanın video klip oluşturma aşamasına geçilmektedir. Uygulama içerisinde metin, video klip ve fotoğraflar isteğe bağlı olarak

özelleştirilebilmektedir.

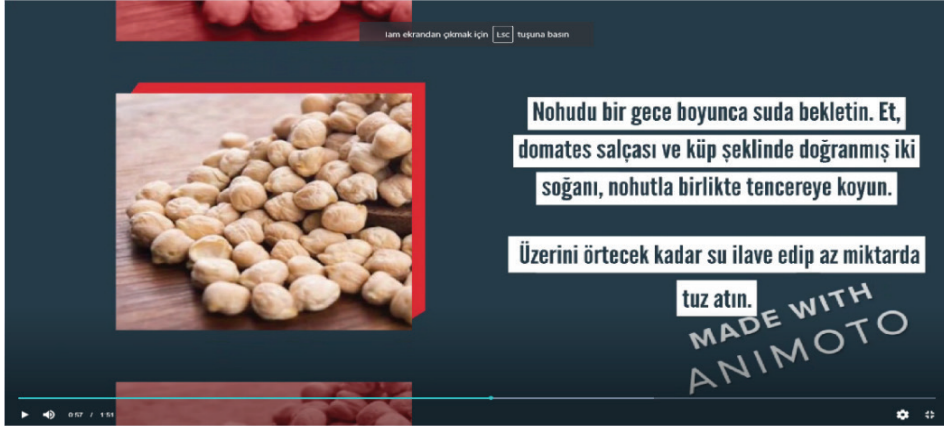
Animoto uygulaması slaytlar halinde kullanıcıların içerik üretmesini sağlamaktadır. Slaytlar, içerik üretimine hazırlandıktan sonra uygulama tarafından video olarak çıktı oluşturulmaktadır. Slaytlar, hazır içerik kullanılarak düzenlenebileceği gibi kullanıcı isteğine bağlı olarak içerik aktarımı da yapılabilir. Animoto'nun avantajlarından birisi de birçok hazır içeriğin kullanımının ücretsiz olmasıdır.



Resim 7. Animoto uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Resim 6 ve 7’de görülen dijital öykü, Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim seti B2 seviyesi ders kitabında bulunan “Analı Kızlı Çorba” adlı metninden (Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı, 2015: 86) dönüştürülerek oluşturulmuştur (URL-4). Beslenme ihtiyacının karşılanması için yiyecek temin edilmesi, bu yiyeceklerin insanların tüketmesi amacıyla uygun hale getirilmesi ve tüketim davranışlarının değişiklikler göstermesinden dolayı yemek konusu kültürel bir öge olarak değerlendirilmektedir (Beşirli, 2010). Metinde analı kızlı çorbanın yapılışından bahsedilmiştir. Analı kızlı çorba, Adana/Mersin yöresine ait ve Türk mutfak kültürünü temsil eden yiyeceklerden birisidir. (Arlı ve Gümüş, 2008). Bu

olgu ele alındığında “Analı Kızlı Çorba” adlı metnin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.



Resim 8. Animoto uygulamasına ait örnek bir etkinlik



Resim 9. Animoto uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Resim 8 ve 9’da görüldüğü üzere metinde analı kızlı çorbanın yemek tarifinden bahsedilmektedir. İlk olarak çorba yapımının anlatımı metne bağlı kalınarak bütünlük içerisinde slaytlar halinde oluşturulmuştur. Her slayt kendi içerisinde görsellerle desteklenerek öğrencilerin metni daha etkili anlaması amaçlanmıştır. Metne, Animoto uygulaması hazır içeriği kulla-

nılarak bir müzik de eklenerek eğlenceli hale getirilmiştir. Türk mutfak kültürünün bir ögesi olan analı kızlı çorba, dijital öykü formuna dönüştürülerek malzemeler, çorbanın tarifi ve hazırlandıktan sonraki hali görsellerle desteklenmiştir. Bu şekilde metnin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken öğrenciler için daha etkili bir anlatım sağlayacağı düşünülmektedir.

Canva ile Kültür Aktarımı

Canva, kullanıcıların ses, resim, metin ve buna benzer diğer eklentileri de kullanarak dijital poster, dijital öykü ve sunum hazırlamasına olanak sağlayan tasarım platformudur. Uygulama birçok kategoride içerik tasarlama imkânı sunmaktadır. Uygulama kullanılarak video, dijital afiş, sunum, logo, dijital tebrik ve hediye kartları ve kartvizit gibi farklı kategorilerde içerik hazırlanabilir. Kullanıcıların isteğine bağlı olarak ücretli ve ücretsiz olarak hizmet vermektedir. Ücretli kullanım seçeneğini daha fazla içeriğe ulaşma imkânı sağlamaktadır. Kullanıcılar oluşturdukları içeriklerin yüksek kaliteli MP4 video, PNG, JPG, PDF ve GIF formatında ücretsiz olarak çıktısını alabilmektedir.



Resim 10. Canva uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Canva uygulaması içerik üretimi açısından kullanıcılara çeşitlilik sağlamaktadır. Ayrıca kullanıcılar ücretsiz kullanım planında birçok fotoğraf, video ve bileşene ulaşabilmektedir. Kullanıcılar isteklerine bağlı olarak

uygulamaya kendi içeriklerini aktarabilmektedir. Uygulama, dijital öykü oluştururken slaytlar halinde video oluşturma imkânı sunmaktadır. Her bir slayt istenilen öykü anlatımına göre kullanıcılar tarafından özelleştirilmektedir. Uygulama dijital öykü anlatımını daha canlı kılabilmek için birçok animasyon ve slayt geçişi içeriğini kullanıcıların hizmetine sunmaktadır.



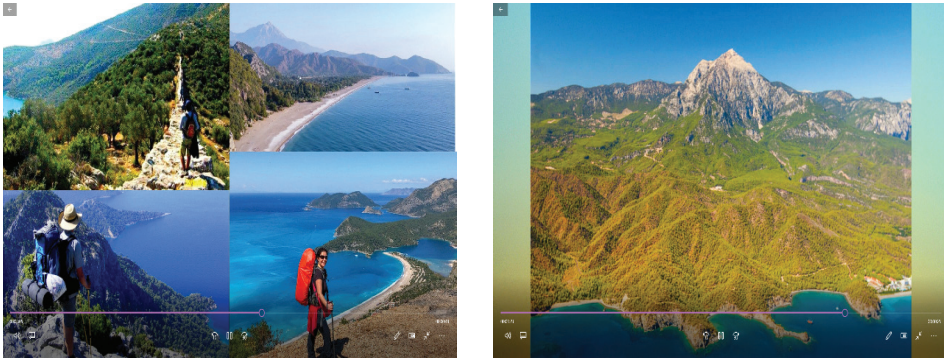
Resim 11. Canva uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Resim 10 ve 11’de görülen dijital öykü Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu Türkçe öğretim setinin A2 ders kitabında bulunan “Likya Yolu” adlı metinden (Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı, 2015: 77) dönüştürülerek oluşturulmuştur (URL-5). Son yıllarda turistlerin gezi güzergâhlarına ekledikleri yerler arasında kültür rotaları da yer almaktadır. Bu kültürel rotalardan birisi de Türkiye’de bulunan Likya Yolu rotasıdır (Tütüncü, Pamukçu ve Tanrısever, 2020). Metin içerisinde Likya Yolu ile alakalı bir kişinin başından geçen öykü anlatılmaktadır. Öykü içerisinde yola ait bilgiler ve güzergâhlar paylaşılmaktadır. Likya Yolu’nun kültürel rota özelliğine sahip olması bakımından, “Likya Yolu” adlı metnin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı yapılırken kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.



Resim 12. Canva uygulamasına ait örnek bir etkinlik

“Likya Yolu” adlı metin, görsellerle desteklenerek Canva uygulaması ile dijital öyküye dönüştürülmüştür. Metnin anlatımına uygun fotoğraflar yerleştirilerek öğrencilerin konuyu daha etkili anlayacağı düşünülmektedir. Resim 12’de görüldüğü üzere metinde Likya Yolu’nun Göynük-Karaöz kısmı ile ilgili anlatım yapılırken buna ek olarak dijital öyküye Likya Yolu’na ait güzergâh haritası eklenmiştir. Bu şekilde öğrenciler görsel olarak da metinde geçen yerler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca dijital öyküye, uygulamaya ait müzik eklenerek anlatımın etkili olması amaçlanmıştır.



Resim 13. Canva uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Öğrencilerin kültürel öğeleri daha etkili anlaması ve kültürel öğeleri görsel olarak görmeleri amaçlanmıştır. Resim 13’te görüldüğü üzere metinde anlatılan ve anlatılmadığı halde Likya Yolu üzerinde bulunan yerler görsel olarak metne eklenmiştir. “Likya Yolu” adlı metin ile yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımında öğrenciler tarafından kültürel öğelerin daha iyi tanınması için görsel ve işitsel öğeler eklenerek dijital öykü formuna dönüştürülmüştür.

Sonuç

Günümüzde teknolojinin hayatın vazgeçilmez parçalarından birisi olduğu görülmektedir. Çağdaş eğitim anlayışının hâkim olduğu günümüz dünyasında öğrenme öğretme süreçlerinde dijital araçlardan derslerde aktif olarak yararlanılmalıdır. Bu bağlamda dijital öykülemenin pedagojik ve teknik açıdan öğrencilere ve öğretmenlere birçok faydasının olduğu belirtilmektedir. Dil öğretiminde güçlü bir öğrenme-öğretme aracı olan dijital öyküler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, kültürel unsurların aktarımında da etkin bir şekilde kullanılabilir.

Dijital öyküleme, öğretme ve öğrenme açısından çok güçlü bir araçtır. Dijital öyküleme yönteminin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği meta analiz çalışmalarında da bu yöntemin bütün öğrenim düzeylerinde, farklı yaş gruplarında ve farklı disiplinlerde etkili bir yöntem olduğu (Özkaya, 2020), öğrenme başarısı ve düzeyi, kalıcılık, derse katılım, dinleme ve yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu (Talan, 2019) sonucuna ulaşılmıştır. İnal ve Arslanbaş (2021) da *öğrenciler arasında aktif iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçlarıyla* öğrencilerin temel dil ve iletişimsel becerilerinin geliştirilebileceğini ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabileceğini ifade etmektedirler. Fansa (2020) geçici eğitim merkezinde öğrenim gören A2 düzeyindeki katılımcı grupla Web 2.0 araçlarından Storyjumper adındaki dijital hikâye kitabı oluşturma uygulaması ile yapmış olduğu çalışmasında, Türkçe öğrenme sürecinde

öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra teknolojik becerilerini de geliştirdiği, uygulamaların öğrenme isteğini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Uygulanan geleneksel yöntemlere göre daha fazla çeşitlilik ve gerçek hayat durumları sunan, aktif öğrenmeyi destekleyen ve öğrenme sürecini daha da kişiselleştiren dijital öyküleme birçok beceriyi içermektedir (Van Gils, 2005; akt. Tabak, 2017). Dijital öyküleme ile eğitim- öğretim materyallerinin hazırlanması öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesine katkı sağlayacak, öğrencilerin akademik başarısını artıracak ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Sınıf içerisinde kullanılacak ders içerikleri bu bağlamda dijital ortamlara taşınarak öğrenme süreci zevkli hale getirilebilir. Hem hedef dilde amaçlanan becerilerin geliştirilmesi sağlanır hem de kültürel unsurların aktarımı sağlanmış olur. Bu sebeple çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarında kültür aktarımı için uygun bulunan bazı metinler dijital öykü formatına dönüştürülmüştür. Metinlerin dijital öykü formatına dönüştürülmesiyle birlikte sesli, görüntülü ve etkileşimli sunulan ders içerikleriyle öğrenme-öğretme ortamı zenginleşecek ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlanmış olacaktır.

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] Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- [2] Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.

- [3] Arlı, M. ve Gümüş, H. (2008). Türk mutfak kültüründe çorbalar. 38. *ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) 10-15.09. 2007 Ankara/Türkiye Bildiriler Maddi Kültür*, 1, 143-158.
- [4] Artun, E. (2007). Türk halk kültüründe mâni söyleme geleneği, mâni-lerin iletişim boyutu ve işlevselliği. *IV. Uluslararası Türk Medeniyet-lerinde Sözlü Kültür Geleneği Sempozyumu Bildirileri*, Muğla: Fethiye Belediyesi Kültür Yayınları.
- [5] Alptekin, A.B. (2007). Türk halk hikâyelerinde ağaç motifi üzerine. *Millî Folklor*, 19(76), 33-39.
- [6] Arslan, M. ve Adem E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- [7] Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâyeye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- [8] Aydın, E. (2021). Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 185-195. Doi: 10.48066/kusob.1006260
- [9] Baki, Y. ve Feyzioğlu (2017). The effects of digital stories on the writing skills of 6th grade students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 686 – 704.
- [10] Balaman, F. (2015). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 159-168.
- [11] Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- [12] Baran, E., Canbazoğlu Binici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme et-

- kinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- [13] Benzer A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Ankara: İdeaport Yayınları.
- [14] Beşirli, H. (2010). Yemek, kültür ve kimlik. *Millî Folklor*, 22(87), 159-169.
- [15] Buch, W. (2006). Masal ve efsane üzerine. (Çev. Ali Osman Öztürk). *Halkbiliminde kuramlar ve yaklaşımlar, 1*, Haz. M. Öcal Oğuz, Metin Ekici, Nebi Özdemir, Gülin Öğüt Eker, Selcan Gürçayır, Ankara: Geleneksel Yay.
- [16] Bulduk, B. (2016). Kültür ve semboller bağlamında anadolu söylencelerinin kişiler üzerindeki algı farklılıklarının tasarım açısından değerlendirilmesi ve bir atölye uygulaması. *folklor/edebiyat*, 22 (86), 29-44.
- [17] Byram, M. ve Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching research and scholarship. *Language Teaching*, 37 (3), 149-168.
- [18] Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22. doi: 10.2307/27696201
- [19] Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 45-73. <http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- [20] Çelik, T. (2021). Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeği (DHAKYÖ): ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1580-1597.
- [21] Dağdeviren, İ. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde efsane türü metinlerden hareketle kültür aktarımının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- [22] Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228. DOI:10.14689/is-sn.21482624.1.6c3s10m
- [23] Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- [24] Doğan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2008--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 902-907). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 18, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/27287/>.
- [25] Dupain, M. ve Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, 1-4.
- [26] Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- [27] Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- [28] Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: “Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 259-275.

- [29] Göçer, A. (2018). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (ss.191-218)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [30] Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- [31] İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- [32] Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83.
- [33] Karakoç Öztürk, B. (2016).Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı- süreç ve etkinlikler-. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar (ss.325-352)*. Ankara: Pegem Akademi.
- [34] Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- [35] Keskin, A.(2015). Türk tasavvuf kültürü ve devir nazariyesi bağlamında Neşet Ertaş. *Sûfi Araştırmaları-Sûfi Studies*, 12, 131-154.
- [36] Kırıl, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- [37] Koparan, B. ve Canbulat, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe

- öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57.
- [38] Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- [39] Lüle Mert, E. (2020). Türkçe öğretiminde dijital öyküleme. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.), *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi (ss.155-172)*. Ankara: Pegem Akademi.
- [40] Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- [41] Melanlıoğlu, D. (2018). Kültürlerarası iletişim odaklı yaklaşım. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (ss.131-136)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [42] Oğuz, M. Ö. (2008). *Halk Hikâyeleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- [43] Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- [44] Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- [45] Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. Doi:10.1080/00405840802153916
- [46] Robin, B. ve McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride and M. Searson, (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology*

& *Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

- [47] Sever, P. (2019). *Yeni Hitit Dil Öğretim seti ile Yedi İklim Dil Öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- [48] Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [49] Talan, T. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Erişim Adresi: <https://2019.ittes.org.tr/dosyalar/files/tammetin.pdf>
- [50] Tan Metreş, E. H. ve Can Emir, B. (2020). Rus araştırmacı Tatyana Anikeyeva'nın penceresinden Türk halk hikâyeleri. *Milli Folklor*, 16(128), 76-86.
- [51] Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152. DOI: 10.15285/maruaebd.271060
- [52] Topçuoğlu, F. (2018). Türkçenin yabancılara öğretiminde yazılı kaynaklar. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss.387-399). Ankara: Grafiker Yayınları.
- [53] Toki, E. I. ve Pange, J. (2014). ICT use in early childhood education: Storytelling. *Tiltai*, 66(1), 183-192.
- [54] Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- [55] Tosun, G. (2016). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [56] Türkben, T. (2020). Türkçe öğretiminde kazanım odaklı materyal tasarımının önemi ve örnek materyaller. O. Zahal, Ş. Koca ve K. Baş (Ed.), *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar II (Cilt 1)* içinde (ss. 285-302). Ankara: Gece Kitaplığı.
- [57] Tütüncü, B., Pamukçu, H. ve Tanrıseven, C. (2020). Likya yolu yürüyüşçülerinin profilleri ve memnuniyet düzeyleri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(2), 113-124. <https://doi.org/10.17123/atad.641641>
- [58] Veyis, F. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimli çoklu ortam materyal kullanımı. *Dil Dergisi*, 166(2), 59-67.
- [59] Vural, L.F. G. (2011). Türk kültürünün aynası: Türküler. *Fine Arts*, 6(3), 397-411.
- [60] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- [61] Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275. <https://doi.org/10.17943/etku.322366>
- [62] Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *International Journal of Teaching as a Foreign Language*, 3(2), 165-186.

URL-1: <https://1drv.ms/p/s!AoC4foZIGGDkoUIAfelptFf6Be-y?e=K3Xh-rl>

URL-2: <https://www.storyjumper.com/book/read/122621702>

URL-3: <https://www.powtoon.com/ws/bn6Hop3EFCI/1/m>

URL-4: <https://animoto.com/play/8RsvJ5iecl9lbQSXcwlkQg>

URL-5: https://www.canva.com/design/DAE1aCjzA7Y/P_Da-wqt-h4F5CCsm9k6osg/view?utm_content=DAE1aCjzA7Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

Extended Abstract

The lack of a common language in the globalizing world makes learning a foreign language necessary, and in some cases even compulsory. According to Melanlıoğlu (2018), it does not seem possible for nations and individuals to maintain communication only in their own language. Because the increasing international relations in the world have caused the nations to experience inadequacies in communicating with their mother tongue, and this has brought the obligation of nations to learn each other's languages (Göçer, 2018: 171). According to Kalenderoğlu (2015), people from different cultural geographies, especially today, suffer from economic anxiety, getting a good education, seeing different social and cultural environments closely, etc. They meet and communicate for reasons. Young generations can see a different country, get to know cultures, do research on countries and geographies, study abroad, etc. In today's world, where the demands on the issues are increasing, Turkey's geopolitical position, historical and geographical beauties, industry, industry, trade, international relations, etc. makes itself felt in the context of (Göçer, 2018: 171). Accordingly, teaching Turkish as a foreign language comes to the fore.

Teaching a language as a foreign language is not only the teaching of the grammar of that language or the transfer of vocabulary. At the same time, the cultural codes of that language should be transferred to the other party through the language. In teaching Turkish as a foreign language, language

skills and cultural elements should be handled with a holistic approach, taking into account the situation, goals and needs of the target group. With the inclusion of digital and technological tools in Turkish language teaching courses to foreigners, the lessons are becoming more efficient. In this context, one of the basic tools to be used in teaching Turkish to foreigners is digital stories. Digital storytelling is a new generation storytelling approach created by combining traditional storytelling technique with digital content such as video, visual, sound and music. Digital storytelling can be applied within the framework of different teaching approaches, methods and techniques. It is in line with the nature of the constructivist approach. It is student centered. It allows students to structure their own learning, to question them in this way and to experience the active learning process. It accelerates students' understanding. Giving homework in accordance with the stages of creating a digital story or applying this process in the lesson creates interest, attention and motivation for the students. In the process, when the students start researching and tell their own stories, they learn to use the library and the internet to research a rich and deep content while analyzing and synthesizing a wide range of content. skills are also developing (Robin, 2006). Students participating in the digital story creation process learn to organize their ideas, ask questions and express their thoughts, thereby forming a comprehensive communication skill.

Digital stories can be easily created using different desktop software (movie maker, microsoft office powerpoint, ms photostory, imovie) or web 2.0 tools (animoto, storyjumper, powtoon).

The aim of this research is to reveal how to transfer culture through applications and software for digital storytelling in teaching Turkish as a foreign language. In line with this purpose, "How can digital storytelling tools be used in the transfer of cultural elements in teaching Turkish as a foreign language?" The answer to the question has been sought.

Document analysis method was used in this study, which aims to transfer culture with digital applications and software in teaching Turkish as a foreign language. Document analysis is a technique that includes the analysis of materials containing information about the cases aimed to be investigated (Şimşek & Yıldırım, 2016). Document analysis is a systematic method used to examine and evaluate all documents, both printed and electronic materials. Like other methods used in qualitative research, document analysis requires the examination and interpretation of data in order to make sense of it, to form an understanding about the subject, and to develop empirical knowledge.

After the subject was determined during the research process, scientific studies on cultural transfer were compiled by first scanning the literature. In order to determine the appropriate texts for the application, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Turkish textbooks were examined and selected texts from A2, B1 and B2 level textbooks were submitted to expert opinion and five texts were selected for use in digital storytelling as a result of expert opinion. By examining the applications and software that can be used in creating digital stories, Power Point, Storyjumper, Animoto, Canva, Powtoon applications were determined as culture transfer tools. With these applications, the selected texts to be used in teaching Turkish to foreigners were converted into digital story texts. With the conversion of texts into digital story format, the learning-teaching environment will be enriched with audio, video and interactive course contents and contribute to the realization of permanent learning.

Yabancı Gezginler İçin 20. Yüzyılda Türkçe-İngilizce İki dilli Yazılmış Kitapların Dil Eğitimi Açısından Analizi¹

Elif ERMAĞAN²

Öz

Kendi kendine Türkçe öğrenme kitapları arasında gezginlere yönelik olarak misafir ülkede bulunan devlet adamları, gezginler ya da kendi ülkesinin dilini tanıtmak isteyenler tarafından yazılan bu kitaplar yüzyıllardan beri varlığını korumaktadır. Bu çalışmada 1990'lı yıllarda Türkler tarafından İngilizce bilenlere yönelik olarak yazılmış Türkçe-İngilizce iki dilli dört kitap, sözlük ve indeks, dil bilgisi, kültür aktarımı, görseller, kitabın yapısı, metin seçimi, ünitenin yapısı, alıştırmalar ve kullanılan dil başlıkları üzerinden incelenmiştir. Bu kitapların bu yüzyılda doğmasının tesadüf olmayıp Türkiye'deki gelişmelerle yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. İnternetin henüz kamu tarafından kullanılmadığı bu yıllarda özellikle yolculuk yapacaklar için bu kitapların Türk dili ve Türkiye'nin tanıtımı için büyük bir ihtiyacı karşılamış olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, örneklem olarak seçilmiş bu dört kitabın karşılaştırılmasının yapılarak tespit edilen eksikler üzerinden bu tür kitapların yazımında nasıl bir yöntem izlenebileceğine katkı sağlamaktır. Bu nedenle çalışmada yöntem olarak araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesine başvurulmuştur. İnceleme sonucunda bu tür kitapların İngilizce bilen hedef kitleye yönelik olmasının dışında kendi aralarında yer yer benzerliklere sahip

¹Bu çalışma 20.5.2019 tarihinde Ankara'da düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, elif.ermagan@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2827-0155

Geliş tarihi: 18.02.2022 - Kabul tarihi: 28.02.2022

Kaynak gösterme: Armağan, E. (2022). Yabancı gezginler için 20. yüzyılda Türkçe İngilizce iki dilli yazılmış kitapların dil eğitimi açısından analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 59-90

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1003

olsa da bir standardının olmadığı, bireysel seçim ve tecrübelerle dayanarak oluşturulduğu incelenen başlıklar üzerinden tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Gezginler, İki Dilli Kitaplar, Kendi Kendine Dil Öğrenme.*

Analysis of Turkish-English Bilingual Books Written for Foreign Travellers in the 20th Century in Terms of Language Education Abstract

Among the books for self-learning Turkish, these books, written by statesmen, travelers, or those who want to introduce the language of their own country in the guest country, have been in existence for centuries. In this study, four Turkish-English bilingual books written by Turks in the 1990s for English speakers were examined through dictionaries and indexes, grammar, cultural transfer, visuals, the structure of the book, the choice of text, the structure of the unit, exercises, and the language used. It is thought that It is not a coincidence that these books were born in this century and it is closely related to the developments in Turkey. It is thought that these books have met a great need for the promotion of the Turkish language and Turkey, especially for those who will travel in these years, when the Internet was not yet used by the public. The aim of the study is to contribute to the determination of what kind of method can be followed in the writing of such books through the deficiencies determined by comparing these four books selected as samples. For this reason, document analysis, which includes the analysis of written materials containing information about the case or cases aimed to be investigated as a method in the study, was used. As a result of the examination, it has been determined that these types of books are not intended for an English-speaking target audience; although they have similarities from time to time, they do not have a standard, and they are created based on individual choices and experiences.

Keywords: *Travellers, Bilingual Books, Language Self-Learning.*

Giriş

Kendi kendine dil öğrenme kitapları arasında sadece İngilizlere, İngilizce bilen gezginlere yönelik yazılmalarıyla dikkat çeken özellikle bu hedef grubu merkezine alan bir çalışma tespit edilememiştir. Dolayısıyla bu bir eksiklik olarak görülmüş ve çalışmanın konusunu hedef grubun gezginler olarak seçildiği kitaplar oluşturmuştur. Gezginler özelinde yapılmış çalışma tespit edilemese de kendi kendine dil öğrenimi kitapları arasında İngilizlere, İngilizce bilenlere yönelik olarak yazılmış birden çok çalışmanın bir arada incelendiği çalışmalar tespit edilmiştir (Civelek, 2018; Ermağan, 2021b; Ermağan, 2021c; Ersoylu, 1981; Karagöl, 2011; Saraç, 2018; Şahin ve Yeşilyurt, 2017; Yeşilyurt, 2015; Yeşilyurt, 2016). Bunun dışında İngilizlere ya da İngilizce bilenlere yönelik olarak sadece tek bir eserin ya da kendi kendine Türkçe öğrenimi için kitap yazan tek bir yazarın biyografisi ve eserlerinin incelendiği eserler de mevcuttur (Deniz ve Karagöl, 2018; Doğan, 2011; Doğan ve Ayaz, 2017; Ermağan, 2021a; Karagöl, 2019; Özkurt, 2019; Tuncer, 2012; Yılmaz, 2019).

İngilizlere, İngilizce bilenlere yönelik farklı meslek gruplarının hedef grup olarak seçildiği bu çalışmaların üst başlığı olarak işaretlenen kendi kendine dil öğrenme kitap tanımlarına gezginler hedef grubunu ne kadar kapsadığını görmek açısından çalışmada yer vermek faydalı olacaktır.

Roberts, geleneğe dayanan sınıf ortamı dışında evde çalışmaya uygun olarak yabancı bir dili öğretmeye yönelik hazırlanmış bu kitapların sınıftaki kitaplardan farklı olduğunu ifade etmektedir. Sınıfta kullanılmak üzere üretilenlerin ticari olduğunu, ev çalışması için sınıf dışı kullanıma yönelik tasarlananların daha az titiz incelemelere tabi tutulduğunu, yayıncılar ve potansiyel öğrenciler arasında oluşan pazarda öğretmen ya da öğretim programı planlamacılarının olmadığını belirtmektedir (Roberts, 1995: 513). Roberts'in bu tarz kitaplar için doğrudan ev çalışması için tasarlandığını ifade etmesi hedef kitle gezginlerin kapsam dışı bırakıldığını göstermektedir. Çünkü bu kitaplar hem gezi öncesi evde hem de gezi esnasında

kullanılmaya elverişli şekilde tasarlanmıştır.

Bu tür kitapların kendi kendine dil öğrenimi kitaplarından genel olarak farkına bakıldığında birden çok nokta göze çarpmaktadır. Kendi kendine dil öğrenme kitaplarının boyutlarında bir standart bulunmazken; gezginler için yazılan dil öğrenme kitaplarının cep kitap boyutunda hareket halinde kullanıma uygun şekilde tasarlandığı görülmektedir. Bunda kendi kendine dil öğrenme kitaplarının sabit olarak kendi kendine ya da sınıf içi kullanıma yardımcı olacak nitelikte tasarlanmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Tarih boyunca gezginler için yazılan kitapların yazar kimliklerine bakıldığında daha çok kendi ülkesini temsilen dış ülkede görevlendirilen kişiler ya da gezginler olarak karşımıza çıkmaktadır. Gezginler için yazılan kitaplarda dil bilgisi birkaç sayfadan oluşur şekilde verilirken, kendi kendine dil öğrenme kitaplarında başlı başına dil bilgisi kitabı olarak da kullanılabilecek dil bilgisi bölümleri de bulunmaktadır. Gezginler için yazılan kitaplar hareket halinde kullanıma elverişli daha çok konuşma becerisinin ön planda tutulduğu bir nevi konuşma kılavuzu niteliğinde olan kitaplardır.

Kendi kendine dil öğrenimi kitapları arasında farklı bir yerde değerlendirilmesi gereken bu kitaplar, gezginler için yazılan rehber kitaplardan da ayrı tutulmalıdır. Bhattacharyya (1997: 372), rehber kitapların, turist ile varış noktası arasındaki ve ev sahibiyle misafir arasındaki ilişkiye aracılık ettiği için turizm sürecinin çok önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Cohen (1985:16) de rehber kitapların bir kültür komisyoncusu olarak görev yaptığını dile getirmektedir.

Rehber kitaplar, daha çok gezginlerin gidecekleri yerlerin ulaşımı, yeme içme, konaklama hakkında bilgiler vererek turistin zihninde gideceği yere yönelik imajlar oluştururken; gezginler için yazılan dil kitapları ziyaret edilecek yerin dilinin nerede nasıl kullanılacağına dair bilgi vermektedir. Rehber kitaplar tek dilli yazılırken, gezginler için yazılan dil kitapları iki dilli yazılmaktadır. Rehber kitaplarda gezginlerin gitmesi öngörülen yerler

hakkında özel bilgiler verilirken, diğer kitaplarda genel olarak bu yerlerde hangi davranışları sergilemek gerektiğine dair kısa kültür köşelerinden oluşmuş bilgiler ve uyarılar bulunmaktadır.

Bu farklılıklar dışında her iki tür kitap da gezginlere gidecekleri yer hakkında ön tanıdıklık sunmakta; zihinde bir imaj sunarak yapılacak olan gezi/seyahati kolaylaştırma işlevi görmektedir.

Araştırmalar, dil engellerinin turistlerin varış yerinin seçimini (Cohen ve Cooper, 1986: 534) ve varış ülkesinde yapacakları masrafları (Chen ve Hsu, 2000: 415) etkilediğini göstermiştir. Bu nedenle bu tür kitapların, turistlere varış ülkesinin diliyle karşılaştıklarında karşılarına çıkacak engellerde motive edici; dil engellerini aşmak için kullanabilecekleri maddi kaynakların en aza indirgenmesinde ise önemli ekonomik bir görev üstlendiği çıkarımına ulaşılabılır. Her ne kadar bu noktalarda işe yarasalar da bu tür kitaplar gezi esnasında hatırlatıcı işleviyle karşımıza çıkmaktadır. Dilsel mesafeleri daraltmaya yarayan bu kitaplara turistik yerlerde ihtiyaç duyulabileceği gibi, ana turist bölgelerinin dışında dil bilmeyenlerin olduğu bir coğrafyada daha çok ihtiyaç duyulacağı ortadır. Bu yönüyle gezi/seyahatin daha az zorlayıcı ve zevkli geçme ihtimali daha yüksektir. Bu tür kitaplar daha önce de belirtildiği gibi 20. yüzyıl öncesinde yazılsa da ulaşılabilen kaynaklara bakıldığında bu yüzyılda özellikle 90'lı yıllarda İngiltere'de bir artış fark edilmiştir.

Bunda Türk turizminde yaşanan gelişmelerin etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öztaş ve Karabulut (2006: 10), Türk turizmi açısından asıl gelişmenin yaşandığı 1980'li yılların hemen başında gerçekleşen en önemli olayın 24 Ocak 1980 Kararları ile devalüasyon yapılması, yabancı sermayenin teşviki, döviz alış ve satışının serbestleşmesi, yurt dışına çıkışların serbest bırakılması, yolcuların beraberinde götürebilecekleri döviz miktarının artması ve Turizmi Teşvik Kanunu'nun çıkarılması gibi kararlar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Gülbahar (2009: 155) da söz konusu gelişmelerin etkisiyle, 1980'li yıllardan 1990'lı yıllara kadar geçen sürede

gelen turist sayısı ve elde edilen turizm gelirinde hızlı bir artış yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bir diğer etken de İngiltere-Türkiye ilişkilerinde göçün rolüdür. İngiltere'ye Kıbrıs ve Türkiye'den yapılan göçlerin etkili nedenlerden bir diğeri olduğu düşünülmektedir. İngiltere'ye Türk göçleri 1940'lardan 1990'ların başına kadar olmak üzere dört dönem olarak değerlendirilebilir (Uysal, 2016: 537; Yıldırım, 2016: 18-20).

Tüm bu nedenler ve genel anlamda, 20. yüzyılın, küreselleşmenin yarattığı kökten değişimin farklı kültür ve dillerin etkileşime geçmesine zemin hazırlamasının gezginler için 20. yüzyılda çoğunluğu İngiltere'de yayımlanmış kitapların oluşturulması için zemin oluşturduğu söylenebilir.

Problem

Kendi kendine dil öğrenme kitapları, daha çok bireysel deneyim ve bakış açısının neticesinde oluşturulmuş, bir standardın olmadığı kitaplardır.

Bu nedenle buradan hareketle aşağıdaki soruları sormak gerekir:

Araştırmanın Soruları

1. Çalışmanın materyali olarak seçilen İngilizce-Türkçe iki dilli 20.yüzyılda yazılmış bu kitapların bir standardı var mıdır?
2. İncelenen kitaplar kendi aralarında karşılaştırıldığında benzer ve farklı noktalar hangi başlıklar etrafında toplanmıştır?
3. İncelenen kitaplar, hedef kitle olarak seçilen gezginlere uygun olarak oluşturulmuş mudur?

Yöntem

Verilerin kodlanarak temaların çıkarılması ve bunların düzenlenerek elde edilen bulguların tanımlanıp yorumlanması nitel araştırmanın dört aşaması olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242-252). Yapılan çalışma da nitel bir araştırmadır. Bu nedenle çalışmanın veri kaynakları detaylıca gözden geçirilerek toplanmış sonrasında ise analiz edilerek elde edilen bulgular yorumlanarak sonuç kısmına ulaşılmıştır.

Veri kaynağı

Bu çalışmanın materyalini, İngilizce bilen gezginlere yönelik yazılmış Türkçe-İngilizce kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını ise amaçlı örnekleme yöntemiyle örnekleme olarak seçilen 20. yüzyılda birbirine çok yakın yıllarda arka arkaya yayımlanmış *Turkish in a week*, *Get by in Turkish*, *Quick & Easy Turkish*, ve *Turkish For Travellers* adlı dört kitap oluşturmaktadır. Hedef grubun gezginler seçilmesi ortak noktalarından biri olan bu kitapların kısaca özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür.

Turkish in a week adlı eser, Tayfun Çağa tarafından yazılarak 1990 yılında; *Quick & Easy Turkish* ise Necdet Teymur tarafından yazılarak 1989 yılında Büyük Britanya’da yayımlanmıştır. *Get by in Turkish* 1989’da Bengisu Rona tarafından yazılarak İngiltere’de; *Turkish For Travellers* adlı eser ise Mehmet Hengirmen tarafından yazılarak 1988 yılında Ankara’da yayımlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi aracılığıyla toplanan araştırmanın yazılı ve görsel verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan kitaplar, Genç’in (2010) çalışmasından yararlanılarak seçilen başlıklara birkaç ilave yapılarak sözlük ve indeks, dil bilgisi, kültür aktarımı, görseller, kitabın yapısı, metin seçimi, ünitenin yapısı, alıştırmalar, kullanılan dil açısından incelenmiştir. Daha sonra bu temalar, veri kaynaklarından alınan yazılı açıklama ve görsellere dayandırılarak betimlenmiştir.

1. Sözlük ve İndeks

İncelenen kitaplar sözlük ve indeks üzerinden değerlendirildiğinde *Turkish in a Week* kitabının arkasında sadece Türkçe-İngilizce olarak kitap içerisindeki sözcükleri kapsamayan sınırlı bir sözlük bulunduğu görülmekte, indeks yer almamaktadır. *Get by in Turkish*’te ise İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce olmak üzere tüm kitaptaki sözcük listesini kapsamayan

sınırlı bir liste verilmiş, indekse yer verilmemiştir. *Quick & Easy Turkish* kitabında ise Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe iki sözcük listesi tüm kitapta geçen sözcükleri kapsamayacak şekilde hazırlanmıştır. Diğer iki kitabın aksine indeks bulunmaktadır. *Turkish For Travellers* kitabında ise diğer üç kitaptan farklı olarak kelime listeleri alfabetik olarak Türkçe ve İngilizce kelime ayrımı yapılmadan aynı ses altında verilerek Türkçe kelimenin karşısına İngilizce, İngilizce kelimenin karşısına Türkçesi verilerek tüm kitapta geçen kelimelerin geçtiği sayfa gösterilmiştir.

2. Dil Bilgisi

Dört kitap dil bilgisine yer verip vermeme ve ne ölçüde yer verdikleri açısından karşılaştırdığında, *Turkish in a Week* kitabında diğer kitaplara kıyasla dil bilgisinin daha detaylı verildiği tespit edilmiştir. Temel dil bilgisi konuları dışında orta seviyeden de konulara yer verildiği görülmektedir. Kitapta ünite içerisinde geçen diyalog ve cümle içerisinde geçen ek, zaman, yapı kullanımlarını açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. *Get by in Turkish*'te ise dil bilgisine kitabın sonunda çok kısa ve temel düzeyde yer verildiği görülmektedir. *Quick & Easy Turkish* ve *Turkish For Travellers* kitaplarında da, kitap girişinde temel dil bilgisi konularına kısaca yer verilse de seçilen konu başlıkları ve sunuş birbirinden farklıdır. *Turkish for Travellers* kitabının dil bilgisi konuları çoğul eki, durum ekleri, sıfatlar ve sıfatların derecelendirilmesi, kişi zamirleri, iyelik ekleri, şimdiki, geçmiş, gelecek zaman şeklinde hazırlanırken *Quick & Easy Turkish* kitabında ise belirlilik ve belirsizlik, çoğul eki, kişi zamirleri, iyelik, işaret zamirleri, durum ekleri, ünsüz yumuşaması, ses düşmesi, sıfatlar, fiiller, isim ve fiillerde olumsuzluk, yeterlik, sahip olma, ile/sız, ve, ya da ekleri; *Get by in Turkish*'te sıfatlar, çoğul eki, üstünlük, işaret zamirleri, kişi zamirleri, hal ekleri, iyelik, imek fiili, var/yok, fiiller, geçmiş zaman, şimdiki zamanın olumsuzu ve emir kipi yer almaktadır.

3. Kültür Aktarımı

Bu tür kitaplarda hedef kültür aktarımı görsellerle ya da yazılı açıklamalarla yapılmaktadır. Yazılı, İngilizce olarak hedef kültür aktarımının yapılmasının nedeni bu tür kitapların kullanıcılarının bir rehber ya da öğretmene sahip olmamasıdır.

Dört kitap yazılı yolla yapılan kültür aktarımı açısından incelendiğinde, *Turkish in a Week* adlı kitabın öncelikli olarak havaalanı kurallarına yer verdiği tespit edilmiştir. Sonrasında sırasıyla ne zaman el sıkışılması ve resmi bir şekilde nasıl hitap edilmesi gerektiği, konaklama çeşitleri, kayıt formunun nasıl doldurulması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Türk kahvaltısı, Türk kahvesi, Türk yemekleri, para birimi, marketlerin çalışma saatleri ve pazarlar hakkında bilgi veren kitap pazarlık edilmesine yönelik tavsiyede bulunup halı, kilim, deri, ipek gibi satın alınacaklar için diğer tavsiyeleri sıralamaktadır. Ulaşım hakkında toplu taşıma konusunda bilgi veren kitap otobüs terminalinde firma ve bilet seçiminde yapılacaklar konusuna değinip banka, döviz bozdurma postaneler ve posta kutuları, telefon kulübelerinden nasıl yararlanılabileceği konusunda bilgi vermektedir. Türkiye'deki yollar hakkında da bilgi veren kitap araba kiralama, kazaya karışıldığında ne yapılması gerektiği, petrol ofislerinin niteliği, araba tamirhanelerinin sistemi, Türkiye'ye gelmeden önce sağlık sigortası yaptırılması gerektiği, devlet ve özel hastaneler, doktorların kalitesi, eczaneler, deniz ve dağ sporları hakkında da yazılı açıklamalara yer vermektedir.

Get by in Turkish öncelikli olarak alkollü olan ve olmayan içecekler hakkında bilgi vererek bu içeceklerin nerelerde bulunabileceği, çayın nerelerde yaygın olduğu ve çayın nasıl tüketilebileceği, nasıl demlenebileceği, çay yok cümlesiyle karşılaşıldığında bunun çaya sahip olmadıkları anlamına gelmediğini, tekrar demlenmesi için zaman alacağı anlamına geldiğini ve eğer bir dükkânda ciddi bir alışveriş yapılırsa çay ya da kahve teklifiyle karşılaşılabileceğini ifade etmektedir. İçeceklerin dışında restoran ve yemek kültürüyle de ilgili geniş bilgi vermiştir. Restoranlar, kebabçılar,

et ve balık lokantaları ve buradaki yemekler ve çeşitleri hakkında bilgi veren kitap vejetaryenlerin zorluk çekebileceğini belirtmiştir. Popüler içkinin rakı olduğunu, nasıl tüketilebileceğini açıklamaktadır. Ramazanda koyu Müslümanların ne yiyip ne de içtiğini, ülkenin çoğu tutucu yerinde restoran ve kahvehanelerin kapalı olduğunu, domuz etinin ise Müslümanlar tarafından yenilmediğini, birkaç büyük şehir dışında kullanılmadığını belirtmektedir. Değerli eşyaların (halı, deri ceket veya mücevher) alımında pazarlığın kabul edilebileceğini, çoğunlukla turistler tarafından satın alınanları sıralamaktadır. Mağaza ve bankaların öğlen kapalı olma saatlerini, ankesörlü telefonun kullanımı için jeton kullanmak gerektiğini, ulusal ve uluslararası aramalar için farklı ölçülerde jeton olduğunu, bunun dışında telefon kartıyla da çalışan ankesörlü telefon olduğu bilgisini vermektedir. İstanbul hakkında kısaca bilgi vermiştir. İstanbul'un camiler, kiliseler ve saraylarla özel bir çekim merkezi olmasının yanı sıra iki kıtayı ayırdığını ve Boğaziçi Köprüsü'ne sahip olduğunu belirtmektedir. Cami ziyaretleri başlığı altında, Britanya'daki bir katedrali ziyaret eder gibi davranılması gerektiğini, ibadet edilirken girilmesinin tavsiye edilmediği, kadınlardan başlarını örtmesinin beklendiğini, kısa giyimden uzak durulması gerektiği cami ziyaretinde şort, kısa kollu gibi kıyafetlerin giyilmemesi gerektiği, kadın ve erkeğin ciddi bir şekilde giyinmesi gerektiğine uyarı olarak yer vermektedir. Camiye girmeden ayakkabıların nereye konulması gerektiği ayrıntılı bir şekilde tanımlanarak cami içerisinde nasıl davranılması gerektiği de ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Tuvaletlerin hangi isimlerle karşılarına çıkabileceği nerelerde bulunduğu bilgisine de yer verilmiştir. Türkiye'deki ulaşım sistemi ve ulaşım araçları hakkında bilgi verilmiştir. Kısa mesafeler için köyler ve küçük kasabalar arasında minibüs ve dolmuşların olduğu da ayrıca belirtilmiştir. Otostopun Türkiye'de normal olmayan bir uygulama olduğunu, kadınlar için kesinlikle tavsiye edilmediğini, otostop çeken adamların sürücüye para teklif ettiğini belirtmektedir. İki Müslüman bayramında otel bulmanın, Yunan Ortodoks paskalyasında İstanbul'da yer

bulmanın zor olduğu, kendi ülkelerindeyken yer ayırtmanın gerekliliği, pansiyonun da bir alternatif olarak konaklamada seçenek olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. İletişim ve davranış kalıplarıyla ilgili bilgi veren kitap, Türklerin İngilterelilerden daha resmi olduğu bilgisine yer vermektedir. Türkiye'nin geleneksel yerlerinde geleneksel Müslüman selamlamasının selamünaleyküm kelimesini kullanmak olduğu ve uygun cevap olarak aleykümselam kelimesini kullanmak gerektiği ve bu gibi yerlerde erkeklerin kadınların elini sıkmasının normal olmadığı ifade edilmektedir. İnsanlara resmi ve gayri-resmi olmak üzere sen/siz ayırımında nasıl hitap edilmesi gerektiği, resmi olmanın bir çeşidinin de soyadlarından önce sayın kelimesini getirmek olduğu, bunların dışında kendilerinden daha yaşlı veya kendileriyle aynı statüde bir kişi için isimden sonra bey ya da hanımı kullanmak gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, kırsal kesimlerde saygı da gösteren ağabey/abla kelimelerinin kullanıldığı, kişi daha yaşlıysa amca/teyze kelimelerinin kullanılabileceği bilgisine yer verilmektedir. Bunun dışında başkalarının yanında sigara içmek istendiğinde önce onlara sigara ikram edilmesi gerektiği ve kırsal, geleneksel kesimde bir eve davet edildiğinde ya da cami girişinde ayakkabıların çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir.

Quick & Easy Turkish adlı kitapta ise nezaket gereği insanlara hitap ederken bey ve hanım denmesi, isim bilinmediğinde beyefendi ve hanımefendi diye hitap edilmesi gerektiği ve hanımefendinin kısa hâlinin konuşma dilinde hanfendi olduğunu belirtilmektedir. Kitap Türklerin birbirleriyle karşılaştıklarında ve vedalaştıklarında birbirlerinin elini sıkacağı ve birisiyle tanışıldığında ne söylenmesi gerektiği hakkında bilgiler vermektedir.

Türkiye'yi ziyaret eden hangi ülke vatandaşları için 3 aylığa kadar vize istenmediği, seyahate çıkmadan önce gümrükle ilgili işlemleri kontrol etmeleri gerektiği, elçiliklerin adresleri, kullanılan aracın kayıt defteri, sigortasıyla ilgili bilgiler, trafik kuralları, yolların ulaşım araçları için elverişliliği, hız limiti, benzin çeşitleri, park yerleri, turizm danışma ofisleri, ulaşım

araçları hakkında bilgi veren kitap metro olmadığını sadece Galata'nın yanındaki tünelin varlığından bahsetmiştir.

Otel çeşitleri hakkında bilgi veren kitap, elektrik kesintilerinin yaygın olduğu bilgisine de yer vermektedir. Bankaların ve marketlerin çalışma saatleri hakkında bilgi verilmiştir. Tatillerde bankaların açık olmadığı, Türk yemekleri, Türk kahvaltısı, bir Türk aileye gidildiğinde içki içip iç-mediklerinden emin olunmaması durumunda çiçek ya da tatlı getirilmesinin daha iyi bir seçenek olduğu ifade edilmiştir.

Yemek yeme alışkanlıkları ve masa davranışları hakkında bilgi veren kitap yemekte harcanan zamanın İngiltere'den daha kısa olduğunu, misafirlere yiyebileceklerinden daha fazla yiyecek ikram edildiğini, sonrasında kahve veya çay ikram edildiğini belirtmektedir. Menülerin Türkçe-İngilizce olduğunu ama yine yemeği sipariş etmeden görülmesini tavsiye etmektedir. Türklerin içtikleri içecekler ve rakı özellikle vurgulanarak erkeklerin tercih ettiği belirtilmiş, Türk kahvesinin nasıl olduğu telvesinin dibinde kaldığı, yapılırken şeker eklenmesi gerektiği, kahvehanelerin içecek servis ettiği, yiyecek servis etmediği ve kahvehanelerin erkekler için olduğu ve turistik yerlerin dışında tutulması gerektiği ifade edilmektedir.

Ankara, İstanbul ve İzmir'deki turizm danışma ofislerinin adres ve telefon numaralarıyla ilgili bilgi veren kitap, İstanbul ve diğer önemli şehirlerdeki müzeler ve görülmesi gereken yerler, festivaller ve tatiller hakkında da bilgi vermiştir.

Postanenin açılış kapanış saatleri, mektup kutuları, telefonla nasıl telefon edileceği, uluslararası telefon etme, yurtdışı kodları, şehir kodları, telefon ederken jeton alınması ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda da gerekli ayrıntılara yer verilmiştir.

Kaza olması durumunda acil telefon numaraları, hastane çeşitleri, özel ve devlet hastaneleri hakkında bilgi, sağlık sigortası, nöbetçi eczane hakkında da ülkeye has bilgiler bulunmaktadır.

Turkish For Travellers adlı kitapta millî ve dinî bayramlar hakkında bilgi

verilerek Ramazan ve Kurban Bayramı için detaylı açıklamalara başvurulmuştur. Kitap ayrıca, gezginler için önemli sayılabilecek bir ayrıntıya yer vermiştir. Milli ve dinî bayramlarda kamuya ait yerlerin tüm Türkiye’de kapalı olduğunu açıklamaktadır. Türkiye’nin iklimi hakkında bilgi veren kitap, Akdeniz, Ege ve Karadeniz’i karşılaştırarak ortalama sıcaklıkları ve yazın denize girilebilecek tarihleri aktarmaktadır. Türkiye’deki gümrük sistemi hakkında bilgi veren kitap, Türkiye’de televizyon, radyo, teyp gibi eşyaların gümrük vergisine tabi olduğunu belirtip yapılması gerekenleri sıralamaktadır. Döviz bozdurma ile ilgili Türkiye’de yirmi dört saat döviz bozdurulabileceğini ve dövizle otel ücretinin ödenebileceği ayrıntısına yer vermektedir. Havaalanlarında, tren ve otobüs istasyonlarında bagajı taşımaya yardımcı olacak taşıyıcı kiralamanın mümkün olduğu bilgisi verilmiştir. Türkiye’deki taksi ve dolmuşlar hakkında bilgi veren kitap, Türkiye’de yerel olarak işletilen taksi duraklarından taksi çağırabileceği gibi, sokakta taksilere el sallandığı durumda gidilmek istenen yere götüreceğini, dolmuşların ise aynı yere giden yolcuların ücretini paylaştığı taksi konumunda olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’deki otel, motel ve pansiyon hakkında karşılaştırmalı bilgi vermektedir. Restoranlardaki ünlü Türk yemekleri hakkında bilgi veren kitap, döner kebab ve şiş kebabın popüler olduğunu ve balık menülerinin pahalı olduğunu ifade etmektedir. Rakının Türkiye’de en ünlü alkollü içecek olduğunu, soğuk yemeklerin zeytinyağlı olduğunu ve yoğurdun lezzetli ve sağlık için iyi olan günlük bir yiyecek olduğu belirtilmektedir. Türk tatlılarından baklava, kadayıf, tulumba, aşure ve sütlacı sıralamaktadır. Kahvehanelerde, çay, kahve, meyve suyu, ayran ve soğuk içeceklerin bulunduğunu, genellikle erkeklerin kâğıt ve tavla oynamak için kahvehaneye gittiğini ifade etmektedir. Çay bahçelerinin kamuya açık yerler olduğunu, genellikle ailelerin bu gibi yerlere gittiğini, kendi yiyeceklerini getirdiğini belirtmektedir.

Ulaşım ile ilgili bilgilerin yer aldığı kitapta, Türkiye’de Ankara, İstanbul, İzmir, Adana gibi büyük şehirlerin çoğuna düzenli tren seferleri ve büyük

şehirlere, küçük kasabalara aktif otobüs seferleri sistemi olduğu, İstanbul limanından kalkan gemilerin Ege ve Akdeniz kıyılarına gidebildiği özetle belirtilirken, gemiler ve tren çeşitleri hakkında da bilgi verilmiştir. Yine ulaşım ile ilgili olarak araba kiralama ve yol işaretlerine de kitapta yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen diğer kitaplarda olduğu gibi camilerde nasıl davranılması gerektiği açıklanmıştır. Turistlerin camilere girmesine izin verildiği ve isterlerse fotoğraf da çekebildikleri, camilerde zeminin halıyla kaplı olduğu, bu nedenle camiye girerken ayakkabıların çıkarılması gerektiği, dua eden insanları rahatsız etmemek için sessiz olunması gerektiği ifade edilmiştir.

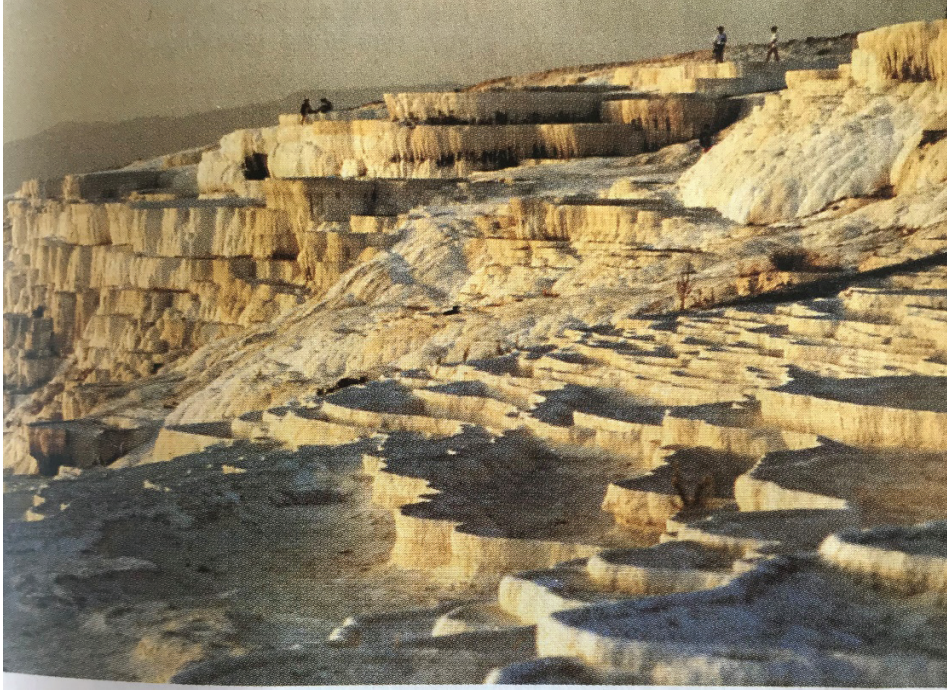
4. Görseller

Burada dört kitap içerisinde geçen görseller, hedef kültür aktarımı açısından incelenmiştir.

Turkish in a Week kitabında orijinal fotoğraflar kullanılıp çizimlere daha az yer verilmiştir. Kitabın kapağında Sultan Ahmet camisinin bir görseli bulunmaktadır. Hedef kültüre ait diğer görseller, THY'ye ait uçak resmi, İstanbul Tepebaşı'ndaki otellerin bulunduğu sokağı gösteren bir resim, Pierre Loti kafe ve restoran, orijinal bir restoran görseli, pazar yeri, otobüs, taksi, dolmuşları ve otobüs terminalini gösteren bir fotoğraf, Pamuk-kale travertenleri, İETT bileti, Şekerbank görseli, postane fotoğrafı, pullar, telefon kulübesi, benzin istasyonu, röntgen odası, bir trafik polisi, deniz kıyısından bir fotoğraf, yöresel kıyafetlerle halkoyunları oynayan kadın ve erkekler, dansöz, iki eğlence afişi, Peribacaları, Efes Antik Kenti'nin görselidir.

Orijinal fotoğraflar dışında çizim olarak yer alan görsellerde erkeklerin Türk erkeği tipine uygun bıyıklı olarak çizilmesi, Türk içeceklerini gösterir fotoğrafta Türk çayının çay tabağı ve yanında kesme şekerle birlikte resmedilmesi, Yedigün markasının içecek üzerinde kullanılması, Türk kahvesi, semaver, geleneksel Anadolu kilimleri görseli, iskemle, Ulusoy isminin yazılı olduğu şehirlerarası otobüs, kâğıt ve metal Türk lirası görselleri

bulunmaktadır. Evrensel kültüre ait ise, Türk bayrağı dışındaki bayraklar, pasaport ve bir seyahat çeki çizimleri yer almaktadır.



Görsel 1. Pamukkale travertenlerini gösteren görsel (Turkish in a Week, 1990: 33).

Get by in Turkish kitabında ise orijinal fotoğraf kullanılmamıştır. Kitap kapağında Efe figürü bir elinde kılıç ve bir elinde miğfere benzer bir nesneyle resmedilmiştir. Ayrıca kapakta bayrak, şiş kebab ve İstanbul görseli bulunmaktadır. Kitapta Türkiye haritası sadece belli başlı noktaları ve şehirleri gösterir şekilde çizilirken, Doğu ve Güneydoğu bölgesine ait hiçbir şehrin işaretlenmemiş olması dikkat çekicidir. Bunda 80’li yıllarda o bölge insanın yaşadığı problemler ve siyasi olarak bölgenin iyi durumda olmasının ve dolayısıyla turist için uygun olarak görülmemesinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Hedef kültüre ait diğer görseller, cezve, kahve fincanları, şekerlik içindeki şekerlemelerdir. Diğer bir görsel de kitap kapağında bulunan şiş kebab görselidir. Bir diğer görsel ibrik ve motifli

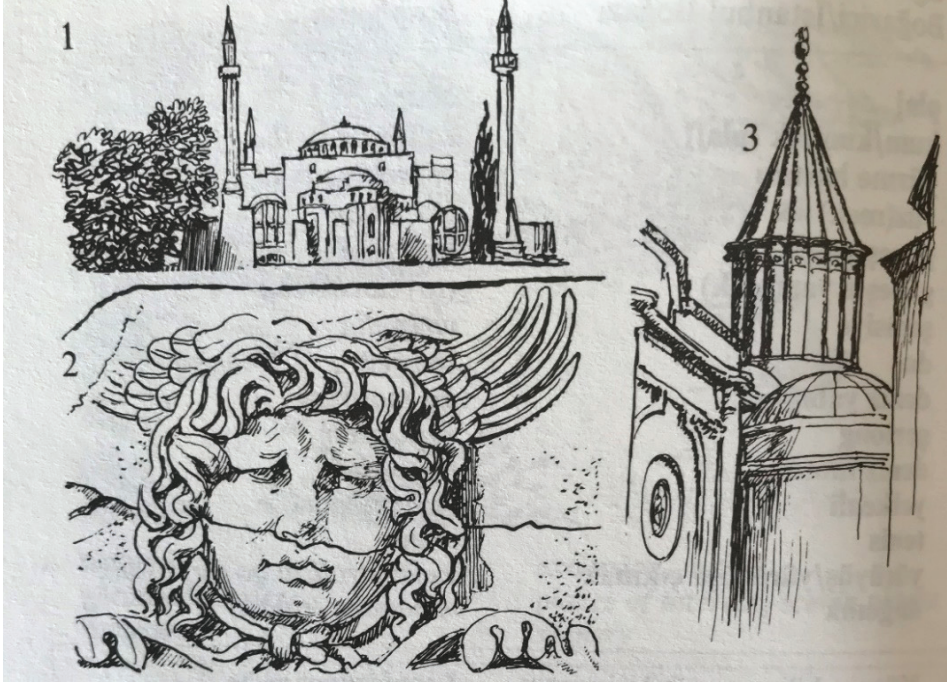
bir tabaktır. Manav, bıyıklı bir manavcı, Ayasofya, İstanbul'da geleneksel stilde inşa edilmiş bir ev, Topkapı Sarayı'ndan çiniler, döner kesen bıyıklı bir dönerci ustası ve içerisinde caminin minaresinin yer aldığı bir sahil fotoğrafı siyah-beyaz olarak resmedilmiştir. Kitapta evrensel kültüre ait hiçbir öge bulunmamaktadır.



Görsel 2. Efe figürü, Türk bayrağı, şiş kebab ve İstanbul'u gösteren görsel (Get by in Turkish, kitap kapağı)

Quick & Easy Turkish kitabında ise orijinal fotoğraf kullanılmamıştır. Kitabın kapağında Türk bayrağı ve bir uçak fotoğrafı bulunmaktadır. Evrensel kültüre ait bir İngiliz pasaportu, hedef kültüre ait içerisinde cami görselinin olduğu bir resim, Türk petrol yazan bir benzin istasyonu, İstanbul haritası, Karaköy ve Boğaz Köprüsü yazan trafik fotoğrafı, küçük bir Türkiye haritası, Türk lirası, Anadolu motifli kilim satan bıyıklı bir halı tüccarı, Cumhuriyet gazetesi, Ziraat Bankası, askılı tepside taşınan çay bardakları, tabakları ve şeker, şiş kebab, Türk lokumu, baklava, rakı şişesi,

Kültür ve Turizm Bakanlığı müze giriş bileti, Silifke'deki kaya mezarları, Ürgüp Peribacaları, İshakpaşa Sarayı, Nemrut Dağı, Ayasofya, Didim'deki Apollo Tapınağı, Mevlana Türbesi, dünyadaki başkent isimlerini gösterir harita, pul, jeton, PTT logosu, telefon kulübesi, Atatürk görselli pul resmedilmiştir.



Görsel 3. Ayasofya, Didim'deki Apollo Tapınağı, Mevlana Türbesi'ni gösteren görsel (Quick & Easy Turkish, 1989: 16)

Turkish For Travellers kitabında 23 Nisan gösterisinden bir fotoğraf, Taksim Meydanı'ndan bir fotoğraf, vapur görseli, gemi, Ortaköy camisi, Uludağ görseli bulunmaktadır. Evrensel kültüre ait hiçbir görsel bulunmamaktadır.



Görsel 4. Ortaköy Camisi Görseli (Turkish For Travellers, 1988: 133)

5. Kitabın Yapısı

Yaklaşık olarak A5 boyutunda tasarlanan *Turkish in a Week* adlı kitap, haftanın günleri üzerinden tasarlanmış ve ünite içeriği her bir gün için alt konu başlığı belirlenerek oluşturulmuştur. İçindekiler kısmı, pazartesi (havaalanında, döviz bozdurma, selamlama ve bilgi, otel odasında yer ayırma, barda) salı (kahvaltı ısmarlama, restoranda, yiyecek için alışveriş, hediye için alışveriş), çarşamba (toplu taşıma, biletler ve bilgi), perşembe (bankada, postanede, telefonu kullanma), cuma (araba kiralama, arıza, kazalar ve acil durum), cumartesi (spor ve boş zaman, eğlence), pazar (kendinden bahsetme, hava, kaldığın yer hakkında konuşma, hobilerin hakkında konuşma) şeklinde tasarlanmıştır. Kitabın tanıtım kısmı, Türkçe hakkında kısa bir bilgi, ünlü uyumu kuralı ve telaffuz rehberi kısımlarından oluşmaktadır. A5 boyutundan daha küçük cep kitap boyutunda tasarlanan *Get by in Turkish*, *Turkish in a Week* kitabına göre daha küçük olup içki söyleme, dışa-

rıda yemek yeme, alışveriş, ziyaret yerleri, yolculuk ve insanlarla tanışma başlıkları üzerinden 6 üniteden oluşmaktadır.

Kitabın giriş kısmında Türkiye haritası bulunmaktadır. Türkçe hakkında bilgi veren kitap, kitabın nasıl kullanılacağı ve Türkçenin nasıl telaffuz edileceği, ünlü uyumu ile ilgili bilgi vermektedir.

Quick & Easy Turkish, Get by in Turkish kitabıyla aynı boyutta tasarlanmıştır. Kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi veren kitap, Türkçenin nasıl konuşulacağını özetler bilgi verdikten sonra, Türkçe dil bilgisine giriş niteliğinde bir bölümle ünite öncesini tamamlamıştır. Kitap 20 ünite üzerinden tasarlanmıştır. Her bir ünite standart olmayan sayılarda alt başlıklara ayrılmıştır. İlk ünite genel ifadeler, ikinci ünite Türkiye'ye geliş, üçüncü ünite araba kullanımı, dördüncü ünite yolunu bulma, beşinci ünite toplu taşıma, altıncı ünite otelde yer ayırma, yedinci ünite sayılar, ağırlıklar ve ölçüler, sekizinci ünite zaman ve günler, dokuzuncu ünite para ve alışveriş, onuncu ünite yemekler, on birinci ünite restoranlar, on ikinci ünite başlangıçlar, et ve balık, on üçüncü ünite sebzeler meyveler ve tatlılar, on dördüncü ünite içecek içme ve sigara içme, on beşinci ünite gezi ve eğlence, on altıncı ünite geziler ve eğlence, on yedinci ünite hava, on sekizinci ünite postane ve telefon, on dokuzuncu ünite giyinme ve yirminci ünite kazalar ve acil durum konuları işlenmiştir.

Diğer kitaplardan daha küçük yaklaşık olarak A6 boyutunda tasarlanan *Turkish For Travellers* kitabın kullanımıyla ilgili bilgi verdikten sonra Türkçenin dil bilgisiyle kısa bilgiler ve telaffuz rehberi sunmuştur. Kitap on ünite üzerinden tasarlanmıştır. Birinci ünite, genel ifadeler, selamlaşma ve tanışma, eğitim, genel sorular, ricalar ve özürler; ay, mevsim ve tatiller; ikinci ünite saati söyleme, iklim, hava, gümrük kontrol, para değiştirme, taksit, üçüncü ünite otelde, otelde kahvaltı, oda servisi, otelden ayrılış, kamp yapma; dördüncü ünite restoranlar, menü, bankada, kitapçıda, bakkallar ve mağazalar, giysi mağazasında; beşinci ünite ayakkabı mağazasında, fotoğ-

rafçıda, gözlükçüde, saatçilerde ve kuyumcularda, kuru temizlemecide ve kuaförde, berberde, yiyecekler ve meyveler, parfümeri, altıncı ünite postanede, telefon, ziyaret, vedalaşma, yolculuk; yedinci ünite, gemide, tren istasyonunda, trende, otobüsler, yön sorma; sekizinci ünite şehir turu, kiliseler ve camiler, dinlenme-eğlenme, gece kulübü, arkadaş edinme, kağıt oyunları ve satranç; dokuzuncu ünite sporlar, sahilde, arabayla yolculuk, park etme, garajda, araba bakımı, kazalar; onuncu ünite, araba kiralama, trafik işaretleri, doktorun ofisinde, vücudun organları, hastalıklar, dışçide, eczanede, poliste bölümlerinden oluşmaktadır.

6. Metin Seçimi

Turkish in a Week kitabında yer alan metinler diyaloglardan oluşmakta, diyalogda yer alan isimler hem Türk hem de yabancı isimlerden meydana gelmektedir. Toplamda 37 diyalog yer almaktadır. Diyaloglar sadece Türkçe olarak yazılmakla birlikte, aynı sayfada ya da yan sayfada diyalogda geçen kelimelerin İngilizcesi verilmiştir. Resmi ve resmi olmayan diyaloglara yer verilse de resmi diyaloglar daha fazladır. 37 diyalogun 2'si resmi olmayan diyalog olup 35'i resmi diyaloglardır.

Get by in Turkish kitabında ise diyalogu oluşturan kişiler Türklerden oluşmaktadır. Diyalogu oluşturan kişilerin meslekleri yazılarak kimlikleri belirtilmekte ya da sadece kişi zamirlerinin İngilizce olarak verilmesi tercih edilmektedir. Diyaloglar Türkçe ve genellikle kısa şekilde oluşturulmuştur. İngilizce olarak bütün diyalog açıklanmamış, diyalogda geçen kelimeler bir liste halinde verilmiştir. Ünite başlıklarıyla ilişkilendirilen diyaloglarda turistlerin karşılaşabilecekleri durumlar göz önünde bulundurularak kısa diyaloglar oluşturulmuştur. Birinci ve ikinci ünite 12; üçüncü ünite 14; dördüncü ünite 13; beşinci ünite 10; altıncı ünite de 9 diyalog bulunmaktadır.

Quick & Easy Turkish kitabında diyalog biçiminde metin bulunmaz. Sorulan sorunun karşılığı olarak soru cevap şeklinde düzenlenmiştir.

Turkish For Travellers kitabında ise çokça diyaloga yer verilmiştir.

Cümlenin önce İngilizcesi, sonra Türkçesi ve daha sonra da cümlenin nasıl telaffuz edileceğine yer verildiği görülmektedir. Toplamda kitapta 49 diyalog bulunsa da üniteyle ilgili birbirinden bağımsız cümleler yer almaktadır.

7. Ünitelerin Yapısı

Turkish in a Week kitabının ünite yapısına bakıldığında günler üzerinden tasarlanan ünitelerin sabahleyin ve öğleden sonra olarak iki kısma ayrıldığı ve bu kısımlara alt başlıklar eklenerek ünitelerin oluşturulduğu görülmektedir. Üniteye önce alt başlığın konusuyla ilgili İngilizce bilgi verilerek açıklama yapılmış ve yine konuyla ilgili bir diyalogla devam edilmiştir. Diyalogla ilgili kelime ve İngilizce açıklamalara yer veren kitapta, ilk başlıkla ilintili devamı niteliğinde başka bir diyalog ve kelime açıklamalarına daha yer verilmiştir. Sonrasında kısa dil bilgisi açıklamasından sonra öğrenciden üniteyle ilgili iletişimsel alıştırmalar yapması istenmektedir. Toplamda altı üniteden oluşan *Get by in Turkish*'te her bir bölüm anahtar kelimeler ve kalıp ifadelerle başlamaktadır. Üniteyle ilgili turistlerin karşılaşabilecekleri diyaloglarla devam etmektedir. Diyaloglarda geçen kelime listesi sıralanıp kelime ve cümlelerin İngilizce karşılıkları verilerek açıklamalar yapılmıştır. Worth knowing köşesinde hedef kültüre ait konular üniteyle ilişkili olarak İngilizce olarak uzun bir şekilde açıklanmıştır. Sonraki kısımda ise ünite içerisindeki kısımları tekrar edecek şekilde alıştırmalara yer verilmiştir. Alıştırmalar, çeviri alıştırmaları, diyalog kurma alıştırmalarıdır. Öğrenci İngilizce olarak yönlendirilmektedir. Yönergeler İngilizcedir.

Quick & Easy Turkish kitabında üniteyle ilgili kelimeler gruplandırılarak Türkçe ve karşılıklarına İngilizce karşılıkları, sonrasında ise üniteyle ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Mekanik alıştırmalardan daha çok iletişimsel alıştırmalar yer almaktadır. Ünite sonunda ise hedef kültüre ait açıklamalar bulunmaktadır.

Turkish For Travellers kitabında üniteler, ya o üniteyle ilgili kelime ve temel ifadelerin İngilizce-Türkçe olarak nasıl telaffuz edildiğini göstermektedir.

recek şekilde ya da üniteadaki konuyla ilgili turistlere hedef kültür aktarımı yaparak başlamaktadır. Sonrasındaki diyaloglarda cümlenin önce İngilizcesi, sonra Türkçesi ve sonra cümlenin nasıl telaffuz edildiğiyle ilgili bilgi yer almaktadır. Diyalog bitiminde konuyla ilgili birbirinden bağımsız cümleler yine aynı düzende (İngilizce-Türkçe ve telaffuz) sıralanmıştır. Diyalog bitimlerinde cümle ve diyaloglarda geçmeyen konuyla ilgili uzun kelime listeleri yer almaktadır.

8. Alıştırmalar

Turkish in a Week kitabında, sabah ve öğleden sonra ve bir ünite de akşamleyin adı verilen bölüm sonlarının her birinde yer alan alıştırmalar mekanik değil iletişimseldir. Yönergeler İngilizce olup karşıdaki kişinin cinsiyetine, mesleğine, yakınlık derecesine, yaşına göre öğrenciden uygulamalar yapması istenmiştir. Tamamen öğrenciyi gerçek hayattaki gibi diyaloglara hazırlamaktadır, bunun dışında kişiye görevler vererek gerçekleştirmesi istenmektedir. Görev temelli alıştırmalardır. Alıştırmaların cevap anahtarı kitap arkasında verilmiştir.

Get by in Turkish'te ise her ünitenin sonunda alıştırmalara ve kitap arkasında cevap anahtarına yer verilmiştir. Alıştırmalar günlük iletişim dilini kazandırmaya yönelik olup, çeviri alıştırmaları; ne zaman nerede neyin söylenmesi gerektiğini ölçen edim bilim alıştırmaları da bulunmaktadır.

Quick & Easy Turkish'te ise her ünitenin sonunda mekanik alıştırmalar yerine iletişimsel alıştırmalar bulunmaktadır. Durumlar verilip nerede ne söylenmesi gerektiği öğrencilere sorulmuştur. Bunun yanında kelime bulma alıştırmaları da bulunmaktadır.

Turkish For Travellers kitabında alıştırma kısmı bulunmamaktadır.

9. Kullanılan Dil

Bu kitaplar 1988, ikisi 1989 ve 1990 yılında yayımlanmış kitaplar olduğu için kullanılan dilde günümüzden bazı farklılıklar görülmektedir.

Turkish in a Week'te yer alan diyaloglarda kullanılan dil incelendiğinde

İngilizceden tercümenin esas alınarak Türkçe cümlelerin oluşturulduğu görülür. Örneğin, *Bay Daffin, kendimi tanıştırayım* (Mr Daffin, Let me introduce myself), *Siz bayan Daffin olmalısınız* (You must be Mrs Daffin) cümleleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Bunun yanında emir kipinin resmi kullanımında *veriniz, yapınız* kullanımı dikkat çekmektedir. Diyaloglarda dikkat çeken bir diğer nokta hizmet veren konumundaki, resepsiyonist, garson kişilerinin karşdakine hitapta *efendim* ya da *bay ...* ya da *bayan ...* şeklindeki kullanımlarıdır. Bunun dışında günlük ifadelerden uzaklaşıldığı da görülür. *Dolmuş durağı nerededir?* cümlesi bunun bir örneğidir.

Ayrıca günümüzde nadir kullanılan ya da artık ortadan kalkmış kelimelere yer verildiği görülmektedir. Diyalogda seyahat çeki bozdurmak isteyen turist *Ben bir seyahat çeki bozdurmak istiyorum* derken; bir başka diyalogda *Ben de öğretmenim, bir okulun başöğretmeniyim* cümlesi geçmektedir.

Get by in Turkish kitabında da *Turkish in a Week* kitabında olduğu gibi hizmet sektöründeki kişinin efendim kelimesini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Tercüme durumlar söz konusudur. *Günaydın, kahvaltı istiyorum, lütfen* cümlesi bunun bir örneğidir. Bir diğer dikkat çeken nokta hitaplardan sonra lütfen kelimesinin kullanılarak karşı tarafa seslenilmesidir. Bir diğeri de *traditional tea-house* kelimesinin çayhane olarak çevrilmesidir. Halbuki burada kastedilen kahvehanedir.

Quick & Easy Turkish kitabında öğretilmek istenen kelimelere bakıldığında *teşekkür ederim* kalıbına alternatif *mersi*; *özür dilerim* kalıbına karşılık ise *pardon*; *kimlik* kelimesine *hüviyet*; *uyruk* ve *milliyet tabiyet*; *şehir*; *kent vilayet*; *tuvalet karşılık 'OO'*, *hela*, *yüz numara*; karşılık olarak verilmiştir. Bunun dışında *Turkish in a Week* kitabında olduğu gibi kambiyo, seyahat çeki ve Alman markı kelimelerine yer vermektedir.

Turkish For Travellers, *Quick & Easy Turkish* ve *Turkish in a Week* kitaplarında olduğu gibi kambiyo, seyahat çeki ve Alman markı kelimelerine yer vermektedir. Konuyla ilgili terimlere detaylı bir şekilde yer vermiş-

tir. Bir gezginin ihtiyaç duyabileceği karşılaşılabileceği tüm durumlar göz önünde bulundurularak karşılaşılan problemler, çözümü için nasıl bir yol izleneceği, hangi soruların sorulabileceği detaylandırılmıştır. Dil ve anlatım yönünden dikkat çeken nokta cümle ve kelimelerin nasıl telaffuz edileceğinin de yazılmasıdır. İngilizcenin seslerine göre Türkçe kelimelerin telaffuzu verilmiştir. Bu yönüyle diğer kitaplardan ayrılır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada gezginlere yönelik yazılmış kitaplar karşılaştırmalı incelenerek elde edilen bulgu ve tespitler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmış ve buradan hareketle öneriler getirilmiştir.

- 1.** Gezginlerin rahatça kullanabilmesi açısından bu tür kitapların arkasında hem Türkçe- İngilizce hem de İngilizce-Türkçe sözlüklerin olması ve kitaptaki tüm sözcüklerin, kelimelerin geçtiği yeri gösterir şekilde verilmesi daha uygun olabilir. Bu açıdan bakıldığında kitapların bu yönüyle eksik bırakıldığı düşünülmektedir.
- 2.** Kitaplarda iki dilli sözlükler yer alsa da sözcüklerin geçtiği sayfa numaralarının verilmediği, ya da kitapta geçen tüm kelimeleri kapsamadığı ya da sözcüklerin geçtiği sayfa numaraları verilse de kelimelerin alt alta Türkçe ve İngilizce olarak karışık olarak verildiği görülmektedir. Bu eksikliklerin gözetilerek kitap düzenlenmesinin yapılmasının kullanıcıya kolaylık sağlayıcı düşünülmektedir.
- 3.** Gezginler için yazılan bu tür kitaplarda esas olan konuşma becerisinin kazandırılmasıdır. Dolayısıyla basit diyaloglarda geçen dilbilgisi kalıplarının dışında günlük dildeki kullanımları kapsayacak işlevsel dilbilgisi açıklamalarına da yer verilmesi kullanıcıya günlük hayatı kolaylaştırıcı fırsatlar sunması açısından işlevsel olabilir.
- 4.** Hedef kültür aktarılırken, karşılaştırma yapılabilecek ortak paydalar üzerinden karşılaştırma yapılırsa konunun anlaşılması açısından daha faydalı olabilir. Bunun dışında örneğin hitapların sadece resmi şeklini vermek

yerine gayri-resmi samimi ortamlarda nasıl hitap edilebileceğinin alternatifinin de verilmesinin kullanıcıya iletişim çeşitliliği sunabilir.

5. Hedef kültür aktarımı yapılırken gezginlere uyarı niteliğinde yapılacak hatırlatmalar da onların zor durumlarla karşılaştığında hazırlıklı olması açısından faydalı olabilir.

6. Hedef kültüre ait görseller açısından incelendiğinde görsellerin günlük hayata ait öğelerden ağırlıklı olarak seçildiği, turistik yerlere ait görseller için İstanbul'un sembolik yerlerinin kullanıldığı görülse de sınırlı sayıda görsele yer verilmiştir. Hâlbuki internetin henüz kullanılmaya başlanmadığı bu yıllarda görsel seçiminin çeşitliliğinin gezginlerin seçimi için öneminin büyük olduğu düşünülmektedir.

7. Evrensel kültüre ait yeterli sayıda görsel bulunmaması ve orijinal fotoğrafların görsel malzeme olarak *Turkish in a Week* dışında diğer ikisinde hiç kullanılmaması ya da *Turkish for Travellers* kitabında kalitesinin düşük bir şekilde kullanılması da bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

8. Bu tür kitaplar kendi kendine dil öğrenme kitapları kategorisinde olduğu için kitabın nasıl kullanılması gerektiğini anlatan bir kılavuz bulunması ve hareket halinde kullanılmaya elverişli olması açısından A5 ya da A6 boyutunda olması gerektiği düşünülmektedir.

9. Gezginler için yazılan kitaplarda bağlamın net olarak anlaşılması için diyaloglara İngilizce karşılıkları ve Türkçedeki telaffuzlarıyla birlikte yer verilmesinin anlaşılır bir dil kullanımı için faydalı olabileceği anlaşılabilir.

10. Konuşma becerisini destekleyen diyalogların kimler arasında geçtiği kiminle nasıl, nerede, ne zaman bir diyalog oluşturulması gerektiği fikrinin bu tür kitapların yazımında göz önünde bulundurulması gereken öğelerden olduğu düşünülmektedir.

11. Kitapların ünite yapıları incelendiğinde kelime listelerinin ve bu listelerin Türkçe-İngilizce karşılıklarının verildiği tespit edilmiştir. Kitap içerisinde sözlükten bağımsız olarak listelerin diyalog bitiminde yer alması gezgin kullanıcıların işini kolaylaştırabilir.

12. Bu tür dil öğretim kitaplarında öğrencinin gezi/seyahat öncesi kendi kendini değerlendirebileceği alıştıırma türleri ve cevap anahtarına da yer verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Konuşma becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan bu kitaplarda iletişimsel alıştıırmalara ağırlık verilebilir.

13. Kitaplarda tercih edilen dil incelendiğinde bazı İngilizce cümlelerin kelime Türkçedeki kullanımlarının ve kavramların dikkate alınmadan sözlükten çevrildiği görölmektedir. Bu tür iki dilli kitaplarda dilbilgisi-çevirisi yöntemi daha dikkatli bir şekilde kavramı tam karşılayacak şekilde çevrilmelidir.

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] Bhattacharyya, D. P. (1997). Mediating India: An Analysis of a Guidebook. *Annals of Tourism Research*, 24(2), 371–389.
- [2] Chen, J. S. ve Hsu, C. H. (2000). Measurement of Korean Tourists' Percieved Images of Overseas Destinations. *Journal of Travel Research*, 38, 411-416. DOI:10.1177/004728750003800410.
- [3] Civelek, E. (2018). XIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı. *Kendi Kendine Türkçe Öğrenmek İsteyenlere Yönelik Hazırlanan Üç kitabın Karşılaştırılmalı Analizi-Nasıl Bir Yol İzlenmeli-? içinde (ss. 798–809),* Varşova.
- [4] Cohen, E. (1985). The Tourist Guide: The Origins, Structure and Dynamics of a Role. *Annals of Tourism Research*, 12, 5-29.
- [5] Cohen, E. ve Cooper, R. L. (1986). Language and Tourism. *Annals of Tourism Research*, 13(4), 533-563. DOI:10.1016/0160-7383(86)90002-2.
- [6] Çağa, T. (1990). *Turkish in a Week*. Great Britain: Headway.
- [7] Çelik, H. (2019). Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil – Tarih

- Coğrafya. “*Vatandaş*” *Fuad A. Attaoullah ve İngilizlere Türkçe Öğreten Kitabı: Turkish Self-Taught and Grammar* içinde (ss.758-768), Ankara.
- [8] Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). İngilizlere Türkçe Öğretiminde Tarihî Bir Eser: “Osmanlı Konuşma Dili Cep Kılavuzu”. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(3), 183-199.
- [9] Doğan S. (2011). *XIX. Yüzyılda Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W. B. Barker Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [10] Doğan, S. ve Ayaz, H. (2017). XIX. Yüzyılda Batı’da Yabancılar Türkçe Öğretimi: W. B. Barker Örneği. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi-The Journal Of Ottoman Studies*, 1(1), 63-84.
- [11] Ermağan, E. (2021a). II. Dünya Savaşı Esnasında Amerikan Askerlerine Türkçe Öğretmek İçin Yazılan “Turkish: A Guide To The Spoken Language” Adlı Kitabın Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 43-55. DOI: 10.29000/rumelide.983856.
- [12] Ermağan, E. (2021b). Kendi Kendine Türkçe Öğrenme Kitaplarında Telaffuz Öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 214-237. DOI: 10.29000/rumelide.1011393.
- [13] Ermağan, E. (2021c). Kendi Kendine Türkçe Öğrenme Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme, 3. Uluslararası Karadeniz Dil ve Dil Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı içinde (ss.56-69). <https://www.blacksealanguageconferences.com/tam-metin-bildiri-kitab%C4%B1> (20.02.2022).
- [14] Ersoylu, H. (1981). Türk Dili Üzerine Yazılmış İngilizce Gramerler. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 10, 124–129.
- [15] Genç, A. (2010). *Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- [16] Gülbahar, O. (2009). 1990’lardan Günümüze Türkiye’de Kitle Turizminin Gelişimi ve Alternatif Yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 151-177.

- [17] Hengirmen, M. (1988). *Turkish for Travellers*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [18] Karagöl, E. (2011). *Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [19] Karagöl, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tarihî Bir Eser: Redhouse'un Muhtasar Osmanlı Türkçesi Dil bilgisi Adlı Eseri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2143-2161.
- [20] Özkurt, E. (2019). *William Burckhardt Barker'in Gramer ve Sözlüklü Türk Dili Okuma Kitabı (İnceleme – Sözlük)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- [21] Öztaş, K. ve Karabulut, T. (2006). *Turizm Ekonomisi Genel Turizm Bilgileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [22] Roberts, J. (1995). An anatomy of home-study foreign language courses. *System*, 23(4), 513-530.
- [23] Rona, B. (1989). *Get By In Turkish*. England: Belmont Press.
- [24] Saraç, Ş. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İngiliz Katkısı (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [25] Şahin, A. ve Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1), 102-113.
- [26] Teymur N.(1989). *Quick & Easy Turkish*. Great Britain: Headway.
- [27] Tuncer, H. (2012). *Doğu ile Batı Arasında Bir Köprü James William Redhouse* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [28] Uysal, A. (2016). Londra'daki Türk Nüfusun Mekansal Dağılımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 534-565.
- [29] Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite-

si Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

[30] Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.

[31] Yıldırım, B. (2016). İngiltere'deki Türkler ve Türkçe Eğitimi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 15-23.

[32] Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[33] Yılmaz, E. (2019). *Ottoman Turkish Conversation Grammar Adli Eserin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Extended Abstract

Among the self-learning books, this was seen as a deficiency, since there was no study focusing on these books, which attract attention with their being written only for travelers, and the subject of the study was the books that the book authors specified as especially for travelers. Such books appear before the 20th century as books focused on speaking skills to cover the daily communication needs of travelers with a simple grammar section for travelers. Despite this, it has not been examined separately among self-learning books, and the subject has been looked at holistically, covering all target groups. On the other hand, although it serves the purpose of self-study for the learner, there are some aspects that differ from self-learning books.

Document analysis was used in this study. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated. Which documents are important and can be used as data sources are closely related to the research prob-

lem. Textbooks used in the field of education, etc. It can also be used as a data source as a document in research on education (Yıldırım and Şimşek, 2016: 189-190). Four Turkish learning books written for travelers were examined one by one and suggestions were made to eliminate the deficiencies identified.

The universe of this study consists of the content of the books written in English-Turkish bilingual for travelers to learn Turkish by themselves. Four books named Turkish in a week, Get by in Turkish, Quick & Easy Turkish, and Turkish For Travelers were chosen as samples. By making use of Genç's work, titles were selected and a few additions were made, and the books were examined in terms of dictionary and index, grammar, cultural transfer, visuals, structure of the book, text selection, structure of the unit, exercises, and language used (Genç, 2010).

When the four books are examined in terms of dictionaries and indexes, it is seen that all the words in the book are included in the dictionary in Turkish For Travelers, where the dictionaries given in the Turkish in a Week, Get by in Turkish and Quick & Easy Turkish books are created in a way that does not include all the words in the book.

When the four books were evaluated in terms of grammar, it was seen that those outside the Turkish in a Week book gave basic level grammar topics in summary form in a few pages, but different basic level topics were selected in these three books.

When evaluated in terms of cultural transfer, the topics covered in the four books are Turkish food and beverage culture, dolmuş, and information about hotels. Although the topics are common, it is the book Get by in Turkish that deals with Turkish food and beverage culture in the widest way. Unlike other books, this book differs from other books by giving information about the food and drink situation in restaurants during Ramadan and the fact that it is difficult to find pork outside of big cities in the country, as well as the order of the dishes to be eaten at dinner.

When the four books are evaluated in terms of visuals, there are no images of universal culture in Get by in Turkish and Turkish For Travelers; In the universal items included in Turkish in a Week and Quick & Easy Turkish, the only common item is the British passport, apart from that, Quick & Easy Turkish has a map showing the names of capital cities in the world, a flag and a foreign traveler's check in Turkish in a Week.

When the books are evaluated in terms of their structure, Turkish in a Week is approximately A5 in size, Quick & Easy Turkish, Get by in Turkish is the same size, but smaller than Turkish in a Week, and Turkish For Travelers is approximately smaller than all of them. It is seen that it is designed in A6 size.

When the four books are evaluated in terms of text selection, it is seen that other books except Quick & Easy Turkish include dialogues. The book that includes the pronunciation of sentences among the four books is the Turkish for Travelers book. In Turkish in a Week and Get by in Turkish books, it is clear that the people who create the dialogue are profession, gender, Turkish or foreign.

When the unit structures of the books are examined, it is seen that the unit titles of all the books are given in English. What draws attention in all books is the word lists included in the unit, independent of the dictionary given at the back of the book. These word lists in all of the books are listed as bilingual in Turkish and English.

When the books are examined in terms of exercises, it is seen that the books other than Turkish For Travelers have exercises. These types of exercises are communicative exercises.

When these books are evaluated in terms of the language used, the translated expressions used in the Turkish in a Week and Get by in Turkish books stand out. Equivalents in these translated expressions could not be found exactly. Again, almost all of the dialogues used in these two books are official dialogues, the narrative is picture, you language is used intensively.

In the study, the books written for travellers were examined comparatively and as a result of the findings and determinations, the following conclusions were reached and suggestions were made based on this.

There should be both Turkish-English and English-Turkish dictionaries at the back of such books in order for travelers to use them comfortably, and all the words in the book should be given in a way that indicates the place where the words are found.

The main thing in such books written for travelers is to gain speaking skills. Therefore, besides the grammatical patterns in simple dialogues, functional grammar explanations that will cover daily language usage should also be included, and opportunities to facilitate daily life should be offered.

While transferring the target culture, it may be more useful to understand the subject if a comparison is made over the common denominators that can be compared. Apart from this, for example, instead of giving only the formal form of addresses, an alternative should be given to how to address in informal, intimate environments.

When examined in terms of the visuals of the target culture, it is seen that the visuals are mainly chosen from the elements of daily life, and the symbolic places of Istanbul are used for the visuals of the touristic places, but a limited number of visuals are included. However, in these years, when the internet was not yet used, the diversity of visual selection is thought to be of great importance for the choice of travelers.

Since such books are in the category of self-learning books, there should be a guide explaining how the book should be used.

The fact that the lists are located at the end of the dialogue in the book, independent of the dictionary, facilitates the work of the traveler users.

Communicative exercises should be emphasized in these books, which are prepared for gaining speaking skills.

İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Sorunları: Almanya Örneği

Kübra ŞENGÜL¹

Göknur ÇETİN²

Öz

Bireyin ana dilinin konuşulduğu ülke dışına çeşitli nedenlerle göç etmesi, ana dili öğretimi sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle çalışmada Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma sorunlarına ilişkin veli görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket ile elektronik ortamda toplanan araştırma verilerin analizinde Maxqda programı kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulguları desteklenmiş, araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma ve yazma becerilerinde ve söz varlığı düzeylerinde yetersiz oldukları, Türkçeyi günlük konuşma dilinde orta sıklıkta kullandıkları, Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe derslerinin kesintiye uğradığı, Türkçe-Almanca alfabe farklılığından ve Türkçe söz varlığına ilişkin yetersizlikten kaynaklanan öğrenme sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *İki dillilik, iki dilli Türk çocukları, ana dili öğrenme sorunları, Almanya.*

¹ Dr. Öğr. Üy, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kubra-turkersengul@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0307-9805

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, 50goknur.cetin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5406-6599

Geliş tarihi: 23.12.2021 - Kabul tarihi: 01.03.2022

Kaynak Gösterme: Şengül, K. ve Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 91-116

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1004

Turkish Language Learning Problems of Bilingual Turkish Children: The Case of Germany

Abstract

Immigration of an individual out of the country where their mother tongue is spoken for various reasons brings along the problems of teaching mother tongue. For this reason, in this study, parents' views on the problems of learning and using the mother tongue of bilingual Turkish children in Germany were examined. In the study, in which case study, one of the qualitative research designs, was used, the data were analyzed according to the content analysis method. The Maxqda program was used in the analysis of the research data collected in electronic environment with an open-ended questionnaire developed by the researchers. The research findings were supported by direct quotations from the views of the participants and interpreted by the researchers. The results obtained show that bilingual Turkish children living in Germany are insufficient in Turkish reading and writing skills and vocabulary levels, they use Turkish in a medium frequency in their daily conversation, Turkish lessons are interrupted during the Covid-19 pandemic process, Turkish-German alphabet difference and Turkish vocabulary. It has been determined that they have learning problems caused by the inadequacy of their presence.

Keywords: *Bilingualism, bilingual Turkish children, mother tongue learning problems, Germany.*

Giriş

İnsanlar tarih boyunca birtakım sebeplerle yaşam alanlarını değiştirmek zorunda kalmış ve bu durum göç kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Göçler her dönem devam etmiş ve bu durum kültürlerin, medeniyetlerin kaynaşmasını ve birtakım aktarımların oluşmasını sağlamıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında oluşan ekonomik sıkıntılar, insan gücüne olan ihtiyacı artırmış ve böylelikle bazı ülkelere

kitlesel işçi göçleri gerçekleşmiştir. 1960'lı yıllarda Almanya ve Fransa başta olmak üzere bazı Avrupa ülkelerine Cezayir, Fas, İtalya, Yunanistan, Türkiye vb. ülkelerden işçi göçü gerçekleşmiştir. Adıgüzel (2016: 63), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) aracılığı ile 1961'de Federal Almanya ile iş gücü anlaşmaları yapıldığını ve milyonlarca kişinin çalışmak üzere Avrupa ülkelerine gönderildiğini belirtmiştir. Göç edilen ülkelerde göçmen işçi sayısının artması, daha sonra işçilerin ailelerini de getirerek göç ettikleri ülkede kalıcı olmaları, toplum içinde farklı dile ve kültüre sahip insan sayısının artmasına neden olmuştur. "Farklı etnik kökenli grupların farklı dillerle bir arada yaşam sürdürmeleri iki/çok dillilik (bi/multilingualism) ve iki/çok kültürlülük (bi/multiculturalism) kavramlarını ve farklı alanlardan bilim insanlarının bu kavramlara olan ilgilerini de beraberinde getirmiştir" (Süverdem ve Ertek, 2020: 184).

İki dilliliğin değişimlere duyarlılık gösteren yapısı ve çeşitli disiplin alanlarının çalışma alanı olması, herkes tarafından kabul gören tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle tanımının yapılmasında çok yönlü bir yaklaşım izlenmesi gerekmektedir.

İki Dillilik

Alan yazını incelendiğinde iki dilliliğin (bilingualism), "bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili de belli dil kullanımı gerektiren işlevleri yerine getirebilmek amacıyla kullanabilme becerisine sahip olması durumu" (Yılmaz ve Demirel, 2016: 1694); "bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumu" (Karaağaç, 2011: 222); "iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi" (Yazıcı ve Genç-İlter, 2008: 49); "çocuklukta nispeten aynı anda iki veya daha fazla dili öğrenme süreci" (Ortega, 2009: 4); "birden fazla dilde anlatma becerilerine sahip (konuşma ve yazma yoluyla) veya anlama becerilerine sahip (dinleme ve okuma yoluyla) olma" (Li, 2008: 4); "sınırlı bir gündelik sohbeti sürdürmek için iki veya daha fazla dili yeterince kullanma becerisi" (Myers-Scotton,

2009: 44); “iki veya daha fazla dilin düzenli kullanımı ve günlük yaşamda iki veya daha fazla dile ihtiyaç duyup bu dilleri kullanma” (Hamers ve Blanc, 2000: 6) gibi çok farklı sayıda tanımının olduğu görülür.

İki dillilik; bireyin ana dilinin becerilerine hâkim olması, bu becerileri etkili, doğru biçimde kullanması ve bu becerileri sayesinde yaşadığı toplumun dilini de iyi öğrenmesidir. Birey, iki dili de anlayabilmeli ve kendini iki dilde de ifade edebilmelidir. Bireyin ikinci dili öğrenmesi için ana dilini iyi öğrenmesi gerekmektedir. İki dil birbirini tamamlayıcıdır ve iki dil birbirinden ayrı düşünülemez. Baker (1988: 2) da tek dillilik ve iki dillilik kavramları arasında yalnızca grinin farklı tonları olmadığını, aynı zamanda farklı renklerin farklı tonlarının olduğunu söyleyerek bu kavramlar arasındaki çeşitliliğe dikkat çekmiştir.

Almanya’da Yaşayan Türkler

Türklerin Almanya’ya göçü 1960’lara kadar eğitim amaçlı veya özel girişimler ile tekil olarak ya da küçük gruplarla devam etmiş (Baran, 2013) olsa da 31 Ekim 1961 yılında iki devlet arasında yapılan iş gücü antlaşması ile Türkiye’den Almanya’ya birinci neslin göçü başlamıştır. 1961 ile 1973 yılları arasındaki dönem birinci kuşak misafir veya göçmen işçi dönemi olarak nitelendirilmiştir (Şahin, 2012). Bu yıllar arasında Türkiye’den Almanya’ya yaklaşık 865.000 işçi göçmüştür (Başkurt, 2009). Bu göç dalgası, Almanlar tarafından “Konuk İşçiler” (gastarbeiter) olarak adlandırılırsa da (Genel, 2011), zamanla kalıcı olarak yerleşme düşüncesi baskın çıkmıştır. Bugün ise Avrupa’da Türk nüfusunun en kalabalık olduğu ülke Almanya’dır. 83 milyon nüfusa sahip olan Almanya’da 2.5 milyon Türk yaşamaktadır³.

Kırmızı’ya (2016, s. 148) göre Almancanın bilinmemesi birinci nesil Türkler için büyük zorluklar doğurmuştur ancak Almancanın Türkçe ile aynı dil grubunda yer almaması ve Türkçeden yapısal anlamda çok farklı olması sonraki zamanlarda öğrenilmesini de güçleştiren bir etken olmuş-

³ <https://almanyakonsoloslugu.gen.tr/almanya-nufusu/>

tur. Bunun yanı sıra birinci neslin aynı ya da yakın mahallelere yerleşmesi ana dildeki iletişimin yoğunluğunu artırırken ikinci dilin öğrenimini de zorlaştırmıştır. Chen ve Kang'a (2019) göre göç ve yerleşim modelleri, etnik gruplara özgü demografik özellikler ve iki dilli eğitim olanakları ana dili direnci ile ikinci dil öğrenimini büyük ölçüde etkilemektedir.

Türklerin Almanya'ya artan göçüyle birlikte Türkçenin öğretiminin gelecek nesiller için önemi de artmıştır. Avrupa Konseyinin 1998 yılında uygulamaya başladığı Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri sözleşmesine göre ülkeler, kendi sınırları içinde azınlık dilleri konuşanlara yönelik birtakım eğitsel koşulları yerine getirmek durumundadır (Thomas, 2013). Belli kriterlerin karşılanması durumunda ise azınlık dili konuşanlar için ana dilde belli ders saati içinde eğitim görme hakkı tanınmıştır. Çünkü eğitim, toplumsal hareketlilik ve entegrasyon açısından önem arz ederken ana dili ve etnik köken açısından farklılık gösteren gruplar için de bir insanlık hakkıdır (Aydın, 2008).

Almanya'da Türkçe dersleri genel olarak ana dili dersi ve yabancı dil dersi olarak iki şekilde yapılmaktadır. Dersler ancak belli sayıda velinin başvurusunda bulunması hâlinde açılabilir. Okuldaki öğrenci sayısı yeterli olmadığı takdirde yakın çevredeki başka bir okulda öğrenciler ders alabilmektedir (Şengül 2020). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının her dönem Türkçe ve Türk Kültürü dersi için çoğunluk sağlayamaması da ana dili öğretimine dönük sorunları beraberinde getirmektedir.

Türkçenin etkili ve doğru kullanımı için aile içindeki eğitimin yetersiz olması hem dil girdisinin azlığından hem de aile içinde konuşulan Türkçenin yöresel dil kullanımı niteliğinden kaynaklanmaktadır. Çakır'a (2002) göre, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dili olarak kullandığı Türkçe, ölçünlü (standart) dil olmayıp; her bir vatandaşımızın geldiği yörenin genel karakteristik yapısını yansıtmaktadır. Bu durum, Almanya dâhil olmak üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılımlarının hem anlatma ve anlama becerilerine olan önemini

hem de ikinci dil Almancanın öğrenimine etkisi bakımından gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Bayrak ve Üstün (2020), Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerinde ağırlıklı olarak alfabe farklılığından, büyük-küçük harf yazımından, bitişik-ayrı yazımından ve konuşulan dilin yazı diline aktarımından kaynaklanan yanlışlar belirlemişlerdir.

Perşembe (2010: 76) ise ailelerin Almanca dil seviyesinin yetersiz olmasının, işsizlik ve para kazanma tutkusunu yüzünden çeşitli işlerle geçen yaşam biçiminin Türk çocuklarının eğitsel başarılarının düşük olmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Nüfus göz önüne alındığında Almanya’da öğrenim gören Türk öğrenci sayısının düşük olması Türk çocuklarının eğitim sorunlarının başında gelmektedir (Arslan, 2006; Aydın, 2008).

Bunun yanı sıra Rengi ve Polat (2019), Almanya’da çocuklarına Türkçe dersi aldırın velilerin, haftalık ders saatlerinin yetersizliği, ders öğretmenlerinin çok sık değişmesi, okul müdürleri ve öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine ilişkin olumsuz yaklaşımları gibi nedenlerle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Adıgüzel ve Şen (2018) ise Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ırkçı yaklaşım ve kültüre uyum süreci gibi nedenlerle sosyal yaşama dönük kaygı yaşadıklarına; Özkan ve Memişoğlu (2021) da kadın öğretmenlerin duygusal yoksunluk algılarının erkek öğretmenlere göre fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir. Almanya’ya Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuzluklar da ana dili öğretimini dolaylı olarak etkilemektedir.

“Türkçe ve Türk Kültürü” derslerinde verimliliği artırmak için malzeme seçiminin ve kullanımının önemine değinen Topçu Tecelli ve Tekeli (2021) ise Almanya’da yaptıkları çalışmada sözlüğün en az kullanılan ders malzemesi olduğunu saptamışlardır. Söz varlığı, her dil beceri alanında ve dil bilgisi öğretiminde öncül olan ve zenginleştirilmesi gereken bir alandır. Yurt dışında yaşayan Türkler için sınırlı dil girdisi göz önüne alındığında

öğrencilerin söz varlığını geliştirmede başvuracakları en temel kaynaklar sözlükler ve iletişimsel kaynaklardır. Öğrencilerin ana dilinde anlama ve anlatma kabiliyetlerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin seçtikleri etkinliklerin ve materyallerin önemine dikkat edilmelidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem derslerde hem de ders dışında ulaşabilecekleri Türkçe kaynaklar dikkatle seçilmeli öğrencilere yönlendirilmelidir. Nitekim Aktürkoğlu ve Özaydınlık (2017) Almanya’da öğrencilerin çoğunun okul dışında Almanca ya da daha çok Almanca olmak üzere Almanca-Türkçe karışık konuştuklarını, ders kitaplarının dışında daha çok Almanca kitaplar okuduklarını saptamışlardır.

Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) da yurt dışında yaşayan Türk ailelerinin Türkçe eğitime karşı geliştirdikleri görece ilgisizlik, isteksizlik veya yeterince önemsememe tutumundan ve zorluk çıkaran idari ve yasal uygulamalardan kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Alan yazınında Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimi ve öğrenimi ile ilgili belirtilen çeşitli sorunlar, bu konuya derin bir şekilde yaklaşılması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada da veli görüşlerine göre Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma sorunları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının, günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına ilişkin aile görüşleri nelerdir?
- 2- Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığına ilişkin aile görüşleri nelerdir?
- 3- Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerine ilişkin aile görüşleri nelerdir?
- 4- Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe derslerine katılımlarına ilişkin aile görüşleri nelerdir?
- 5- Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin aile görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Metin'e (2015) göre durum çalışmasında katılımcıların açıklamaları ile görüşmelerden elde edilen bilgiler birleştirilerek çalışılan durum hakkında açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Katılımcılardan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme sorunlarına ilişkin açıklayıcı bilgiler edinmek amacıyla durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya bölgesinde yaşayan ve çocukları Almanya'da yetişen 17 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde araştırmacılar, kolaylıkla iletişime geçebilecekleri katılımcı adayları ile ön görüşmelerde bulunmuş ve araştırmaya katılmaya rıza gösteren katılımcılarla e-posta üzerinden ve Google Forms üzerinden iletişime geçmişlerdir. Katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler

		f	%
Doğum yeri	Türkiye	13	76,47
	Almanya	4	23,53
Eşinin doğum yeri	Türkiye	17	100,00
Cinsiyet	Kadın	8	47,05
	Erkek	9	52,05
Yaş	25-35	8	47,05
	36-45	9	52,05

En iyi konuştuğu/ anladığı dil	Türkçe	14	82,35
	Almanca	3	17,65
İkinci dil	Almanca	14	100,00
İlk çocukluk (0-7 yaş) döneminin geç- tiği yer	Türkiye	12	70,59
	Almanya	5	29,41
Mezuniyet durumları	Lise	10	58,82
	Üniversite	5	29,41
	Ortaokul	2	11,76
Okuldaki eğitim dili	Türkçe	9	52,94
	Almanca	6	35,29
	Türkçe/Almanca	1	5,88
	Almanca/Fran- sızca	1	5,88
Çocuk sayısı	2	7	41,18
	3	7	41,18
	4	3	17,65
Çocuk/çocuklarının doğum yeri	Almanya	17	100,00
Çocuk/çocuklarının en iyi konuştuğu/an- ladığı dil	Almanca	10	58,82
	Türkçe	6	35,29
	İkisi de iyi	1	5,88
Çocuk/çocuklarının kendini tanımladığı kültürel kimlik	Türk	16	94,12
	Alman	1	5,88

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 13'ünün (%76,47) Türkiye'de doğduğu, 4'ünün (%23,53) Almanya'da doğduğu görülmektedir. Katılımcıların eşlerinin doğum yerine bakıldığında ise tamamının Türkiye'de doğduğu görülmektedir. Katılımcıların 8'i kadın (%47,05), 9'u (%52,05)

erkektir. 8'i (% 47,05) 25-35 yaş aralığında, 9'u (%52,05) 36-45 yaş aralığındadır. En iyi konuştuğu/anladığı dille ilgili yöneltilen soruya 14 katılımcı (%82,35) Türkçe, 3 katılımcı (%17,15) Almanca cevabını vermiştir. Katılımcılara ikinci dili sorulduğunda katılımcılar Almanca cevabını vermiştir. Katılımcılara ilk çocukluk (0-7 yaş) döneminin geçtiği yer ile ilgili soruya 12 katılımcı (%70,59) Türkiye, 5 katılımcı (%29,41) Almanya cevabını vermiştir. Katılımcıların mezuniyet durumlarına bakıldığında 10'u (%58,82) lise, 5'i (%29,41) üniversite, 2'si (%11,76) ortaokul mezunudur. Okulda hangi dilde eğitim gördükleriyle ilgili soruya 9 katılımcı (%52,94) Türkçe, 6 katılımcı (%35,29) Almanca, 1 katılımcı (%5,88) Türkçe/Almanca, 1 katılımcı (%5,88) Fransızca cevabını vermiştir. Katılımcıların 7'si (%41,18) iki çocuğu, 7'si (%41,18) üç çocuğu, 3'ü (%17,65) dört çocuğu olduğunu ifade etmiştir. Çocukların doğum yeri Almanya'dır. Çocukların en iyi konuştuğu/anladığı dil sorulduğunda 10 katılımcı (%58,82) Almanca, 6 katılımcı (%35,29) Türkçe, 1 katılımcı da (%5,88) her ikisi cevabını vermiştir. Çocukların kendini tanımladığı kültürel kimliğe ilişkin soruya 16 katılımcı (%94,12) Türk, 1 katılımcı (%5,88) Alman cevabını vermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Soruların dil ve içerik, amaca uygunluk ve uygulanabilirlik yönünden incelenmesi amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman iki doktor öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda, bazı sorular görüşme formundan çıkarılmış, bazı sorularda ise uzmanların dönütleri doğrultusunda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcılardan e-posta ile izin alındıktan sonra açık uçlu anket Google Forms sayfasına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizi, herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir.” (Ekiz, 2013: 77).

Analizler ortaya çıkarılırken Maxqda programından yararlanılmıştır. Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumları veli görüşleri sonucunda sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda kod ve alt kodlar ve bunlara ilişkin frekans ve yüzdeler belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan kodlamalar, Türkçe eğitimi alanında uzman iki doktor öğretim üyesinin zoom üzerinden katılımıyla tartışılmıştır. Böylelikle çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir. Böylece katılımcıların ifadeleri üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan katılımcı görüşleri araştırmaya yansıtılmıştır. Katılımcılara K1, K2, K3... şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının, günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına ilişkin aile görüşleri

Tablo 2. Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi kullanma sıklığı

Sıklık	f	%
Orta	10	58,82
Çok	6	35,29
Az	1	5,88
TOPLAM	17	100,00

Tablo 2’ye bakıldığında iki dilli Türk çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığına katılımcıların orta (n=10, %=58,83), çok (n=6,

%=35,29) ve az (n=1, %=5,88) cevaplarını verdiği görülmektedir. Cevaplardan hareketle çocukların günlük hayatta Türkçeyi orta ve çok sıklıkta kullandığı söylenebilir. Bunun sebebi olarak çocukların okulda ve aile hayatında Türkçe ve Almancayı birlikte kullanması gösterilebilir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığına ilişkin aile görüşleri

Tablo 3. Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığı

Değerlendirme	f	%
Kötü	11	73,33
İyi	3	20,00
Anne baba ile eşit	1	6,67
TOPLAM	15	100,00

Tablo 3’te katılımcıların çocuklarının Türkçe söz varlığı düzeyleri ile ilgili kötü (n=11, %=73,33), iyi (n=3, %=20), anne baba ile eşit (n=1, %=6,67) cevaplarını verdiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar çocuklarının Türkçe söz varlıklarını kötü şeklinde değerlendirmektedir. Bu cevaba ilişkin bazı örnek görüşler şöyledir:

K16: “Çocuklarımız daha az ve kısa kelimeler ile konuşuyorlar.”

K14: “Çocuklarım çok yetersiz.”

Tablo 3’e bakıldığında iyi cevabının ikinci frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu cevaba ilişkin bazı örnek görüşler şöyledir:

K2: “Gayet iyi.”

K10: “Benden daha ilerde.”

Katılımcılardan büyük çoğunluğunun çocuklarının Türkçe söz varlığını kötü bulması, ebeveynlerden çocuklara ana dili aktarımının yeterli düzeyde sağlanamadığını göstermektedir. Bu durum devam ederse gelecek nesil-

lerde ana dili yeterliğinde önemli oranda azalma görülecektir. Bazı katılımcıların çocuklarının Türkçe söz varlığını kendi söz varlığından daha iyi bulması, kendilerindeki ana dili yetersizliğini çocuklarının yaşamaması için gösterdikleri hassasiyetle açıklanabilir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerine ilişkin aile görüşleri

Tablo 4. Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerileri

Okuma Becerisi	f	%
Yetersiz	9	56,25
Yeterli	4	25,00
Orta	3	18,75
TOPLAM	16	100,00
Konuşma Becerisi	f	%
Orta	7	53,85
Yeterli	5	38,46
Yetersiz	1	7,69
TOPLAM	13	100,00
Yazma Becerisi	f	%
Yetersiz	8	50,00
Yeterli	5	31,25
Orta	3	18,75
TOPLAM	16	100,00
Dinleme Becerisi	f	%
Yeterli	10	62,50
Yetersiz	3	18,75
Orta	3	18,75
TOPLAM	16	100,00

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çocuklarının okuma becerilerine iliş-

kin yetersiz (n=9, %=56,25), yeterli (n=4, %=25), orta (n=3, %=18,75) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Katılımcılar, çocuklarının okuma becerilerindeki düzeylerini en çok yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum Türkçe öğretimi sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

K14: "Ancak ilkokul seviyesinde."

K10: "Okurken biraz alman alfabesine kayıyor."

Tablo 4'e göre, katılımcıların çocuklarının konuşma becerilerine ilişkin orta (n=7, %=53,85), yeterli (n=5, %=38,46), yetersiz (n=1, %=7,69) cevabını verdikleri görülmektedir. Katılımcıların, çocuklarının konuşma becerilerindeki düzeylerini en çok orta düzeyde değerlendirmeleri çocukların günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklıkları ile bağlantılı olabilir.

K16: "Dertlerini anlatacak kadar ve Türkiye tatillerinde zorlanmadan iletişim kurabiliyorlar."

K9: "Orta."

Tablo 4'te katılımcıların çocuklarının yazma becerilerine ilişkin yetersiz (n=8, %=50), yeterli (n=5, %=31,25), orta (n=3, %=18,75) cevabını verdikleri görülmektedir. Katılımcıların, çocuklarının yazma becerilerindeki düzeylerini en çok yetersiz düzeyde değerlendirmeleri, yazmanın diğer temel dil becerilerine göre daha karmaşık ve gelişmesi zaman alan bir beceri olmasına ve Türkçe yazma çalışmalarının yetersizliği ile ilişkilendirilebilir.

K17: "Yok denecek kadar az."

K1: "Çok kötü."

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çocuklarının dinleme becerilerine ilişkin yeterli (n=10, %=62,50), yetersiz (n=3, %=8,75), orta (n=3, %=18,75) cevabını verdiği görülmektedir. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dinleme becerilerini yeterli düzeyde değerlendirmeleri, aile içindeki iletişime ve kullanılan medya araçlarının diline bağlı olabilir. Bu cevaba ilişkin örnek görüşler şöyledir:

K10: "Sorun yok."

K16: “Ne söylenmek istediğini iyi derecede anlayabiliyorlar.”

K7: “Yeterli.”

Tablo 4’teki bulgular dikkate alındığında katılımcıların çocuklarının okuma, yazma ve konuşma becerilerine nazaran Türkçe dinleme becerisini geliştirecek ortamlardan daha fazla yararlandığı söylenebilir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe derslerine katılımlarına ilişkin aile görüşleri

Tablo 5. İki dilli Türk çocuklarının Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe dersine katılımları

Derse katılım ve ilgi	f	%
Derse katılmadı	7	46,67
Yetersiz	4	26,66
Ders olmadı	2	13,33
Yeterli	2	13,33
TOPLAM	15	100,00

Tablo 5’te çocukların Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe derslerine katılımına ilişkin katılımcılardan 7’si (%=46,67) derse katılmadı, 4’ü (%=26,66) yetersiz, 2’si (%=13,33) ders olmadı, 2’si (%=13,33) yeterli cevabını vermiştir.

Tablo 12’ye bakıldığında derse katılmadı cevabının en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu cevaba ilişkin bazı örnek görüşler şöyledir:

K15: “Okul durumlarından dolayı olumsuz.”

K8: “Hiç bir derse girmedim ama Türkçe kitaplar okuyarak geçirdim.”

Covid-19 sürecinde Türkçe derslerine katılımın olmaması çocukların derse karşı ilgisinin azalmasına bağlanabilir. Ayrıca salgın döneminde bazı okullarda Türkçe derslerinin yapılamaması da Türkçe öğrenme süreci için büyük bir kayıptır.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin aile görüşleri

Tablo 6. İki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadığı sorunlar

Sorunlar	f	%
Söz varlığının yetersizliği	4	30,77
Alfabe sorunu	3	23,08
Çeviri sorunu	1	7,69
Yanlış tümce kurma	1	7,69
Anlamada sorun yaşama	1	7,69
Telaffuz hatası	1	7,69
İki dilli tümce kurma sorunu	1	7,69
Gramer sorunu	1	7,69
TOPLAM	13	100,00

Tablo 6’da iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadığı sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde kelime hazinesi sorunu (n=4, %=30,77), alfabe sorunu (n=3, %=23,08), çeviri sorunu (n=1, %=7,69), yanlış tümce kurma (n=1, %=7,69), anlamada sorun yaşama (n=1, %=7,69), telaffuz hatası (n=1, %=7,69), iki dilli tümce kurma sorunu (n=1, %=7,69), gramer sorunu (n=1, %=7,69) cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 6’ya bakıldığında kelime hazinesi sorunu cevabının en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Türkçenin tüm dil becerilerinde daha etkili kullanılmasında söz varlığının önemi dikkate alındığında Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının hem nitelikli dil girdisine hem de etkili bir Türkçe öğretimine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu cevaba ilişkin örnek görüşler şöyledir:

K13: “Kelime hazinesi çok zayıf.”

K17: “Kelime yetersizliği.”

Tablo 6'ya bakıldığında alfabe sorunu cevabının ikinci frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu cevaba ilişkin örnek görüş şöyledir:

K10: "İki alfabe değişikliğinden doğan sorunlar."

Tablo 6'ya bakıldığında iki dilli tümce kurma sorunu cevabının üçüncü frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu cevaba ilişkin örnek görüş şöyledir:

K14: "Kullandığı kelimenin Türkçe mi, Almanca mı olduğu konusunda çelişkide kalması."

Çocukların kelime hazinesi sorunu yaşamaları kendilerini Almanca ifade etmelerine neden olmaktadır. Türkçe ve Almanca alfabelerinin farklı olmasından kaynaklanan alfabe sorunu da çocukların Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken karşılaştığı ciddi bir sorundur.

Sonuç ve Tartışma

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunlarının araştırıldığı bu çalışmada 17 veli görüş bildirmiştir. Elde edilen sonuçlar, Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının günlük konuşma sıklıklarının orta düzeyde değerlendirildiğini göstermiştir. İki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma sorunlarıyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda günlük konuşma dili olarak Türkçenin İsveç'te (Şengül ve Yokuş, 2021), Hollanda'da (Şengül ve Toygar, 2021) ve Fransa'da (Şengül ve Köseoğlu, 2021) az ve orta sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir. Alan yazını bu durumun yaygın bir sonuç olduğunu göstermektedir. Buna benzer olarak Genel (2011) Almanya'da yaşayan Türklerin neredeyse tamamının Türk medyasını takip ettiğini tespit etmiştir. Almanya'da yaşayan Türklerin Türk medyasını takip etmesi, çocuklarının da Türkçe dil girdisine açık olmalarını sağlaması bakımından önemlidir. Bekir ve Aydın (2018) ise evde düzenli olarak ana dili kullanımının çocuğun ikinci dili problemsiz bir şekilde öğrenmesinde de çok büyük bir katkısının olduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmada, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının söz varlığı düzeyleri anne/babaları tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar söz varlığı düzeyleri bakımından Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının kötü/yetersiz olduğunu göstermiştir. Şengül ve Toygar (2021) da Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığındaki yetersizliklerden dolayı Türkçe öğrenme ve kullanma sorunları yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Fransa’da yapılan benzer bir çalışmada ise iki dilli Türk çocuklarının söz varlığı düzeyleri yetersiz bulunmuştur (Şengül ve Köseoğlu, 2021). Alan yazınındaki benzer sonuçlar yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığına ilişkin sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Söz varlığı bir dilin kullanımına dayanak olan, duygu ve düşüncelerin hem anlamlandırılmasında hem de ifade edilmesinde temel öğrenme alanıdır. Bu sebeple yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe söz varlığını geliştirmeye dönük çalışmalara önem verilmelidir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil becerilerinin değerlendirilmesi istendiğinde katılımcıların çocuklarının okuma, yazma ve konuşma becerilerine nazaran Türkçe dinleme becerilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmada, yazma ve okuma becerilerinin yetersiz değerlendirildiği, konuşma becerilerinin orta düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Benzer bir çalışmada Sağlam (2006) Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının okuma ve yazma çalışmalarında genellikle Almancayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Şengül ve Yokuş (2021) ise İsveç’te yaptıkları çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe kitap okuma sıklıklarının az ve orta düzeyde değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Çocukların okul yaşantıları dikkate alındığında Almanca okuma ve yazma çalışmalarının yaygınlık göstermesi beklenebilir bir durum olmakla birlikte Türkçenin öğrenimi ve kullanımı açısından Türkçe kaynakların okunması ve duygu, düşüncelerin Türkçe yazılması için öğrenciler teşvik edilmelidir. Almanya’da yaşayan iki dilli Türklerin Türkçe okuma ve yazmadaki

yetersizlikleri sadece çocukluk çağı için bir sorun olmakla kalmayıp tüm gelişim evrelerine yansımaktadır. Örneğin Aydın (2013), Almanya'dan gelen üniversite düzeyindeki Almanca-Türkçe iki dilli öğrencilerin Türkçe yazım ve noktalamada ciddi sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Bu sonuç, ailelerin taşıdığı ana dili bilincine, öğrenci ilgilerine ve öğretmenlerinin yönlendirmelerine bağlı değişebilmektedir. Nitekim Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ailenin yönlendirmesi ile haftada birkaç kez ya da her gün Türkçe kitap okudukları saptanmıştır (Şengül ve Toygar, 2021).

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe derslerine katılımlarına ilişkin anne/baba görüşleri incelendiğinde derslere katılımın ya hiç olmadığı ya da derslerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarıyla ilgili yapılan çalışmada da Covid-19 pandemi sürecinde Türkçe öğretiminin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir (Şengül ve Köseoğlu, 2021). Uzun bir zamana yayılan Covid-19 pandemi sürecinde iki dilli Türk çocuklarının Türkçe derslerinden uzak kalması Türkçe öğrenme süreci için önemli bir sorundur.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin anne/baba görüşleri incelendiğinde ise en önemli sorunun söz varlığındaki yetersizliklerden ve alfabe sorunundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ek olarak Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Almanca-Türkçe karışık tümce kurma, çeviri hatası, telaffuz hatası, gramer hataları gibi sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bazı çalışmalarla (Bayrak ve Üstün, 2020; Belet, 2009; Şen, 2016; Şengül ve Toygar, 2021; Şengül ve Yokuş 2021; Şengül ve Köseoğlu, 2021) da örtüşmektedir.

Bu sonuçlar, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının aile ve devlet desteği ile Türkçe öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiğini; Türkçe dil becerilerinde ve söz varlığında gelişme sağlamak için daha sık okuma,

yazma, dinleme ve konuşma çalışmalarının yapılması gerektiğini göstermektedir. Genel olarak yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gelişim dönemlerine uygun olup olmadığı Eğitim Ataşelikleri kanalıyla tespit edilmeli; Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin içeriği ile uygulanacak etkinliklerin yönü buna bağlı belirlenmelidir.

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] Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [2] Adıgüzel, F. B. ve Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.
- [3] Aktürkoğlu, B. ve Özaydınlık, K. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2345-2356.
- [4] Aydın, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(351), 9-13.
- [5] Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- [6] Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 233-245.
- [7] Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. UK: Multilingual Matters.
- [8] Baran, E. (2013). *Almanya'da yaşayan Türk nüfusun yaşadığı mekân*

ile etkileşimi: Berlin-Kreuzberg örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

[9] Başkurt, İ. (2009). Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 81-94.

[10] Bekir, H. ve Aydın, R. (2018). Almanya’da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(1), 95-107.

[11] Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.

[12] Chen, J., & Kang, H. S. (2019). Tiger moms or cat dads: Parental role in bilingualism among Asian and Latino Americans. *Social Science Quarterly*, 100(4), 1154-1170.

[13] Çakır, M. (2002). Almanya’daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.

[14] Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

[15] Extra, G. ve Yağmur, K. (2013). *Dil zengini Avrupa. Çok dilliliği ve çoğul dilliliği destekleyen Avrupalı uygulayıcılar*. Cambridge: Cambridge University Press.

[16] Genel, G. (2011). Almanya’da yaşayan Türklerin Türk medyasını takip etme eğilimleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, 1(1), 45-62.

[17] Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

[18] Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 577-601.

- [19] Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- [20] Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya’da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145-156.
- [21] Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.
- [22] Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [23] Myers-Scotton, C. (2009). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. MA: Blackwell Publishing.
- [24] Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- [25] Özkan, Z. ve Memişoğlu, S. P. (2021). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 302-320.
- [26] Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- [27] Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri Almanya Baden-Württemberg eyaleti Stuttgart örneği. İçinde N. Akpınar-Dellal ve S. Koch (Ed.) *Contemporary Educational Researches: Theory and Practice in Education* (s. 281-297). Books on Demand.
- [28] Sağlam, F. (2006). Türk-Alman örnekleminde karma evli çiftlerin

çocuklarındaki dilsel gelişimin üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), 231-241.

[29] Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020) İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2),183-207.

[30] Şahin, S. (2012). Almanya'ya Türk vatandaşlarının göçünün 51. yılı kazanımlar ve tehditler. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-15. Erişim tarihi 10.02.2021 <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/DrSedatSahin.pdf>

[31] Şen, Ü. (2016). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.

[32] Şengül, K. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğretimiyle ilgili sorunları. İçinde C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (s. 503-520). Ankara: Eğiten Kitap.

[33] Şengül, K. ve Yokuş, Y. (2021). İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *Asya Studies*, 5(17), 15-32.

[34] Şengül, K. ve Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: Güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.

[35] Şengül, K. ve Köseoğlu, T. (2021). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 310-342.

[36] Topçu Tecelli, N. ve Tekeli, F. (2021). Almanya'da "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinde malzeme seçimi ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 2(35), 199-221.

[37] Yazıcı, Z. ve Genç İltar, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 47-61.

[38] Yılmaz, M. ve Demirel, G. (2016). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 1693-1701.

Extended Abstract

In this study, which investigated the Turkish learning problems of bilingual Turkish children living in Germany, 17 parents gave their opinions. The results showed that the daily speaking frequency of bilingual Turkish children living in Germany was evaluated at a moderate level. In similar studies on the problems of bilingual Turkish children learning and using Turkish, Turkish as a daily spoken language was used in Sweden (Şengül and Yokuş, 2021), Netherlands (Şengül and Toygar, 2021) and France (Şengül and Köseoğlu, 2021). It has been determined that it is used with little to moderate frequency. The literature shows that this is a common result. Similarly, Genel (2011) found that almost all Turks living in Germany follow Turkish media. It is important for Turks living in Germany to follow the Turkish media, to ensure that their children are also open to Turkish language input. Bekir and Aydın (2018), on the other hand, draw attention to the fact that the regular use of the mother tongue at home has a great contribution to the child's learning of the second language without any problems.

In the study, the vocabulary levels of bilingual Turkish children living in Germany were evaluated by their parents. The results showed that bilingual Turkish children living in Germany are bad/insufficient in terms of vocabulary levels. Şengül and Toygar (2021) also determined that bilingual Turkish children living in the Netherlands have problems in learning and using Turkish due to inadequacies in Turkish vocabulary. In a similar study conducted in France, the vocabulary levels of bilingual Turkish children were found to be insufficient (Şengül & Köseoğlu, 2021). Similar results in the literature show that bilingual Turkish children living abroad have problems with Turkish vocabulary. Vocabulary is the basic learning area,

which is the basis for the use of a language, both in making sense of and expressing feelings and thoughts. For this reason, studies should be given importance to improve the Turkish vocabulary of bilingual Turkish children living abroad.

When the language skills of bilingual Turkish children living in Germany were asked to be evaluated, it was determined that the participants saw Turkish listening skills more adequate than their children's reading, writing and speaking skills. In the research, it is seen that writing and reading skills are evaluated insufficiently and speaking skills are evaluated at a moderate level. In a similar study, Sağlam (2006) found that bilingual Turkish children living in Germany generally preferred German in their reading and writing activities. Şengül and Yokuş (2021), on the other hand, stated in their study in Sweden that bilingual Turkish children's reading frequency in Turkish was evaluated at a low or moderate level. Considering the school life of children, the prevalence of reading and writing in German can be expected. The inadequacy of bilingual Turks living in Germany in reading and writing in Turkish is not only a problem for childhood, but is reflected in all developmental stages. For example, Aydın (2013) pointed out that university-level German-Turkish bilingual students from Germany have serious problems in Turkish spelling and punctuation. This result may vary depending on the awareness of the mother tongue of the families, the interests of the students and the guidance of their teachers. As a matter of fact, it has been determined that bilingual Turkish children living in the Netherlands read Turkish books several times a week or every day with the guidance of their families (Şengül & Toygar, 2021).

When the parents' views on the participation of bilingual Turkish children living in Germany in Turkish lessons during the Covid-19 pandemic process are examined, it is concluded that there is no participation in the lessons or the lessons are insufficient. In the study conducted on bilingual Turkish children living in France, it was stated that Turkish teaching was

negatively affected during the Covid-19 pandemic process (Şengül and Köseoğlu, 2021). The fact that bilingual Turkish children stay away from Turkish lessons during the Covid-19 pandemic, which has spread for a long time, is an important problem for the Turkish learning process.

When the views of parents about the problems experienced by bilingual Turkish children living in Germany while learning and using Turkish, it has been determined that the most important problem stems from the inadequacies in vocabulary and the alphabet problem. In addition to these problems, it has been reported that bilingual Turkish children living in Germany have problems such as making mixed sentences in German-Turkish, translation errors, pronunciation errors, and grammatical errors. These results are supported by some studies (Bayrak and Üstün, 2020; Belet, 2009; Şen, 2016; Şengül and Toygar, 2021; Şengül and Yokuş 2021; Şengül and Köseoğlu, 2021).

These results show that Turkish children living in Germany should enrich their Turkish learning environment with family and state support; It shows that more frequent reading, writing, listening and speaking activities should be done in order to improve Turkish language skills and vocabulary. In general, whether the Turkish language skills of bilingual Turkish children living abroad are suitable for their developmental period should be determined through the Education Attachés; The content of Turkish and Turkish Culture courses and the direction of the activities to be implemented should be determined accordingly.

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Becerisi Açısından Karaokenin Kullanılması¹

Bilal Ferhat KARADAĞ²

Merve DİNCER³

Öz

Telaffuz, bir dil öğrencisinin nitelikli bir konuşma yeteneğine sahip olabilmesi için gerekli işlevlerden biridir. Telaffuz becerisini geliştirebilmek için uygulanabilecek çeşitli yöntem ve araçlar mevcuttur. Karaokenin de bunlardan biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü karaoke dil öğrencisine özgür bir performans ortamı sunmakta, dinlenen ve seslendirilen şarkı sözlerinin aynı anda takip edilmesine fırsat tanımaktadır. Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin telaffuz becerilerini geliştirmede karaoke kullanımının rolünü ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları Ankara’da özel bir dil öğretim kurumunda Türkçe öğrenen 10 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve video kayıtlarından faydalanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada karaoke kullanımının öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmede katkı sağladığı, öz güvenlerinin artmasına bağlı olarak konuşma kaygılarında azalmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin telaffuzlarının geliştirilmesinde karaokeden faydalanılabileceği ve etkileşimli

¹Bu çalışma “Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uluslararası Genç Araştırmacılar Kongresi”nde (30 Haziran, 2021) sunulan sözlü bildiri temel alınarak genişletilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ferhatkaradag58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5301-2860

³ Öğr. Gör., Amasya Üniversitesi, merve.dincer@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6297-1481
Geliş tarihi: 16.02.2022- Kabul tarihi: 16.03.2022

Kaynak gösterme: Karadağ, B. F. ve Dinçer, M. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde telaffuz becerisi açısından karaokenin kullanılması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 117-149
DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1005

bir öğrenme ortamında konuşma becerisine yönelik katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Karaoke, Telaffuz, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi.*

The Use of Karaoke in the Teaching Turkish as a Second Language in terms of Pronunciation Skills

Abstract

Pronunciation is one of the necessary functions for a language learner to have a qualified speaking ability. There are various methods and tools that can be performed to improve pronunciation skills. Karaoke is thought to be one of them because, karaoke provides a free performance environment for the language learner and provides the opportunity to follow the listened and voiced lyrics at the same time. In this study, it was aimed to reveal the role of karaoke in improving pronunciation skills of students who learn Turkish as a second language. The study was carried out with a case study design within the framework of qualitative research method. Participants of the study consist of 10 foreign students who are learning Turkish in a private language education institution in Ankara. Observations, interviews, and video recordings were used as data collection tools. The data were analyzed using content analysis. At the end of the study, it was found that the use of karaoke improved students' pronunciation skills, decreased speech anxiety and increased self-confidence during speaking. According to the findings, it was concluded that karaoke can be used in improving pronunciation of students and contributes to speaking skill in an interactive learning environment.

Keywords: *Karaoke, Pronunciation, Teaching Turkish as a Second Language.*

Giriş

İnsan, sosyal bir varlık olduğu için toplumla iletişim ihtiyacı hissetmektedir. Diğer bireylerle kurduğu iletişim sayesinde duygu ve düşünceler-

rini paylaşabilmekte ve yaşamına yön verebilmektedir. Bundan dolayı ana dilinde de yabancı dilde de iletişim kurabilmek kişilerin asıl amacı olmaktadır. Çünkü insanlar kendilerini ve yaşadıkları çevreyi anlama ve yorumlama çabalarını iletişim ile yerine getirebilmektedirler (Yalçın ve Şengül, 2007). Bu nedenle nasıl ki birey ana dilinde iletişim kurarak bu çabalarını gerçekleştirmeye çalışıyorsa, yabancı veya ikinci bir dil öğrenen bireyin de amacı çoğunlukla öğrenmek istediği dilde anlama ve yorumlama gayesini yerine getirmeye çabalamaktır. Bunun yolu da dengeli bir biçimde geliştirilmiş ve benimsenmiş dinleme ve konuşma becerilerinden geçmektedir.

Dinleme, bireylerin hedef dil öğretimde karşılaştıkları ilk beceridir. “Dille ilgili ilk girdiler bu beceri sayesinde gerçekleşmektedir” (Karagöl, 2021:232). Hedef dilin dünyasına dinleme ile giren dil öğrencisi, kademeli bir biçimde dili tanımaya ve zihin dünyasında anlamlandırmaya fırsat bulmaktadır. Bu sayede dil ile ilgili bilgileri oturmaya ve dilin kullanım biçimini çözümlenmeye başlamaktadır. Bundan dolayı dinleme becerisi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çok önemli olup diğer becerilerin gelişiminde rol üstlenmektedir (Boylu, 2021). Çünkü dili tanımaya başlayan dil öğrencisi, belirli bir süre sonra bu dili aktif olarak kullanmaya ve sözel üretimler gerçekleştirmeye başlamaktadır. Haliyle iyi kazanılan bir dinleme becerisi sayesinde birey günlük hayatında hedef dili doğru kullanabilmekte ve iletişim kurabileceği insanlarla da daha rahat anlaşabilmektedir. Böylelikle nitelikli bir iletişim döngüsü gerçekleşebilmektedir. Nitekim Emiroğlu ve Pınar (2013) da iletişim için dinleme becerisinin iyi gelişmesinin önemine değinerek bu becerinin üzerinde iyi şekilde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu iletişim sürecinde dinleme ile konuşmanın bir bütünlük oluşturmasının gerekliliğini vurgulayıp iyi bir konuşma için dinlemenin gerekli olduğunu ve doğru bir telaffuz için her bir sesin iyi kavranmasını, bu sayede seslerin oluşturduğu sözcüklerin iyi anlaşılıp kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla iyi bir

iletişim gerçekleştirebilmek için dil öğrencisinin konuşma becerisine de yeterli düzeyde hâkim olması gerekmektedir.

Konuşma becerisi, tıpkı ana dilinde olduğu gibi hedef dilde de bireylerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan bir yapıda bulunmaktadır. Hedef dilin dünyasına dinleme ile giren dil öğrencisi daha sonra bu dili sözel olarak konuşma becerisi aracılığıyla üretebilmektedir. Özellikle hedef dilde iletişim kurmanın bir dil öğrencisinin ana amacı olduğu düşünüldüğünde bu becerinin kazandırılmasının ne kadar gerekli olduğu görülmektedir. Çünkü konuşma becerisi “genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir. İnsanların çevresiyle etkileşim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır” (Güneş, 2014:105). Konuşma becerisi aracılığıyla dil öğrencileri bireylerle iletişim kurabilmekte ve girdiği ortamlarda bu iletişimi devam ettirebilmektedir. Bununla beraber iyi bir konuşma becerisi performansı için gerekli olan bileşenler de bulunmaktadır. Ocaklı (2008) bunların sırasıyla akıcılık, dil bilgisi, dilsel beceriler, sözcük bilgisi, söylem, duyduğunu anlama ve sesletim (telaffuz) olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenlerin her birinde nitelikli ilerleme sağlayan kişiler hedef dili daha anlaşılır kullanabilmektedir. Dolayısıyla herhangi biri veya birkaçından kaynaklanabilecek ve iletişim kurulan kişiye yapaylık hissi verebilecek problemlerin önüne geçebilmektedir. Bu bileşenler içerisinde özellikle telaffuz hedef dili konuşan kişinin kendisini doğru ve anlaşılır ifade edebilmesinde büyük rol oynamaktadır.

Telaffuz, seslerin doğru seslendirilmesinin yanında konuşurken vurgu ve tonlamayı da yerinde yapmayı gerektiren bir konuşma becerisi bileşenidir. Yani telaffuzu “çeşitli konuşma araçlarının yardımıyla seslerin doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde o dile ait tonlama, vurgu, jest, mimikler gibi öğelere bağlı kalınarak zamanlama ve ses kalitesinin yardımıyla çıkarılması şeklinde tanımlamak mümkündür” (Armağan, 2021:226). Ana dili öğretiminde önemli bir bileşen olan telaffuz ikinci dil öğretiminde de

doğru bir konuşma becerisi için gerekli olarak görülmektedir. Archibald (2012) dil öğrenenlerin telaffuz konusunda eğitilmedikleri takdirde kendilerini gergin hissedebileceklerini ve hata yapmaktan korkabileceklerini ifade etmektedir. Bununla beraber eğer bireyler kullanacakları sözcüklerin telaffuzunu iyi bir şekilde kavrar ve bunu uygulamaya dökebilirse hem öz güven kazanabileceğini hem de öğrendiği sözcükleri daha rahat ifade edebileceğini vurgulamaktadır. Çünkü telaffuz konuşulanların anlaşılmasında etkin bir role sahiptir (Bodorik, 2017) ve tüm beceri alanlarıyla bağlantılıdır (Darcy, 2018). Haliyle Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil öğrenenlerin doğru bir telaffuz becerisi geliştirebilmesi, kendilerini ifade etmesini ve söylediklerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Fakat dil öğretiminde genellikle zaman yetersizliği, materyal eksikliği veya çeşitli yöntem ve teknik eksikliğinden dolayı telaffuz eğitimine yeterli zaman ayrılmamaktadır (Şenyiğit ve Okur, 2019). Halbuki bahsedildiği üzere iyi bir iletişim gerçekleştirebilmek için nitelikli telaffuz etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu eğitim için belirlenen etkinliklerin öğrencinin öğrenme motivasyonunu yükseltmesi, eğlenceli olması, birden fazla duyu organına hitap etmesi, aşırı hazırlığa ihtiyaç duymaması ve özellikle sınıf ortamında rahatlıkla gerçekleştirilebilecek türden olması gerekmektedir (Morris ve Smith, 2011). Karaoke de bahsi geçen hususlara uygun bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır.

Karaoke, bir kişi veya grubun belirli bir ekranda yer alan şarkı sözlerini takip ettiği ve ritme uyum sağlayarak müzik eşliğinde şarkı söylemesini kapsayan bir aktivitedir. Karaokede, melodiler ilerledikçe şarkının sözleri melodiyle eş zamanlı olarak vurgulanmakta ve karaoke şarkıcısının da vurgulanan bu sözleri melodinin ritmi ve hızına göre seslendirmesi amaçlanmaktadır (Erten, 2015). Bu bakımdan karaokede bilgi üç şekilde aktarılmaktadır: ses, video ve metinsel bilgi (Lee, 2011). İşitsel ve görsel olarak uyarılan birey çok yönlü olarak bu aktiviteyi gerçekleştirmekte ve aynı zamanda eğlenceli anlar yaşamaktadır. Böylelikle karaoke, ses-

lendiren kişinin konuşma becerisine doğrudan bir etki yaparken sözcük hazinesi ve konuşma bileşenlerinde de önemli bir rol oynayabilmektedir. Çünkü bu aktivitede bireyler performanslarına dayalı olarak puan aldıkları için bir sonraki aktivitede daha fazla puan alabilmek ve performansını geliştirebilmek için seslendirmesine daha çok dikkat etmektedir (Murad, Wang, Turnbull ve Wang, 2018). Haliyle karaokenin hedef dili konuşurken telaffuzu geliştirebilme konusunda katkılarının olabileceği görülmektedir. Telaffuz eğitimlerinin temel eylemlerinde dinlemek, ayırt etmek, belirlemek, tekrar etmek ve son olarak telaffuz olduğu için öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi ve yönlendirilmesi önemlidir. Bu eğitimlerde de en çok bilinen egzersiz türü “ayna egzersizi” olup dil öğrenen kişinin tıpkı bir dansçı gibi hareketler gerçekleştirmesi beklenir. Kendi dilinde yer almayan yeni ağız ve yüz hareketlerini gerçekleştirmeye çalışan birey için ayna en eski ve en etkili yollardan bir tanesidir. Gelişen teknoloji düşünlüğünde karaoke de günümüzün “ayna egzersizi” olup bu egzersizin tüm faydalarını bünyesinde barındırır (Athanasopoulos, Hagihara, Cierro ve Guérit, 2017). Bu bakımdan karaoke, dil öğrenenlerin hedef dildeki telaffuz kaygılarını giderebilecek önemli ve çeşitli duyulara hitap eden çok uyaranlı bir aktivite olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de dil öğrenenlerin telaffuz eğitimlerinde karaokeden faydalanılarak dilin ritmini ve melodisini yakalayarak çeşitli ağız ve yüz hareketlerini taklit etmelerini sağlanabilir. Böylelikle eğlenceli, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilen uygulama sayesinde öğrenilenlerin kalıcılığı da sağlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde karaokenin çeşitli alanlarda ve dil öğretim sahasında kullanımına ilişkin farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Athanasopoulos, Hagihara, Cierro ve Guérit (2017), yabancı dil öğreniminde telaffuz bileşeninin geliştirilebilmesi için bilgisayar destekli öğretimden faydalanarak bir senaryo hazırlamışlardır. Sanal gerçeklik ve 3B sesini kullanarak karaoke uygulaması geliştirmişler ve işitsel-görsel olarak bu

uygulamanın değerlendirmesini yapmışlardır. Çalışmanın sonunda karaoke uygulaması ile etkin geri bildirimler verilebileceğini ve işitsel-görsel özelliği sayesinde öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilebileceğini belirlemişlerdir. Erten (2015), dil sınıflarında karaoke kullanımını incelediği çalışmada karaokenin sınıf etkinliği şeklinde tanıtımı üzerinde durmuş ve gerekli olabilecek teknik ekipmanların tanıtımını gerçekleştirmiştir. Buradan hareketle de karaokenin farklı uygulamalarından bahsedip potansiyeli ve ilkeleri üzerinde durmuştur. Murad, Wang, Turnbull ve Wang (2018), yabancı dil öğrenimini geliştirebilmek amacıyla doğal konuşmayı geliştirmek için şarkı söyleme ve dinlemeyi esas alan karaoke uygulaması üzerinde durmuşlardır. Bu amaçla, çok modlu eğitimler sağlayarak profesyonel bir şarkıcının videosundan, çevirisi yapılmış şarkı sözlerinden ve oyunlaştırılmış karaoke uygulamalarından faydalanmışlardır. Araştırmanın sonunda gerçekleştirdikleri karaoke uygulamasının telaffuzu geliştirdiği ve sözcük hazinesini zenginleştirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu uygulamaları eğlenceli bulduğunu ve yabancı bir dilde şarkı söyleme kolaylığı yaşattığını belirttiklerini saptamışlardır. Lee (2001), karaokenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine dâhil edildiğinde öğrenenlerin motivasyonunun artıp artmadığını araştırdığı çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri on takıma ayırmıştır. Bu takımlar popüler İngilizce şarkılar seçip sınıf ortamında karaoke ile tanıtımını yaparak süreç sonunda grup içi tartışmalarda bulunmuşlardır. Araştırmanın sonunda karaokenin öğrencileri öğrenmeye motive ettiği ve öğrenciler tarafından değerli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sesletim becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalardan birisi de Tekin (2020) tarafından yapılan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi” başlıklı çalışmasıdır. Çalışmada A1 kurundan C1 kuruna kadar olan süreçte öğrencilere sunulan bütüncül yaklaşım odaklı sesletim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin okuma, yazma ve ses hatalarının azaldığı, sesletim becerilerinin geliştiği ortaya koyulmuştur.

Alanyazına bakıldığında karaoke'nin dil öğretiminde kullanımına ilişkin çalışmalar bulunsa da Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karaoke'den faydalanmayı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda diğer dillerin öğretiminde ve farklı şekillerde faydalanılan karokelerden Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü daha önce de bahsedildiği gibi hedef dilde konuşan bir dil öğrenicisinin hata yapma kaygısını azaltmak, iletişim yeteneğini geliştirmek ve kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesine fırsat tanımak için telaffuz eğitimi gerekli olarak görülmektedir. Bu sayede karaoke kullanıldığında, telaffuz becerisinde nasıl bir değişikliğin olabileceği tablosu ortaya konulacaktır. Çalışmanın alana katkısının da bu saptamalar olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin telaffuz becerilerini geliştirmede karaoke kullanımının rolünü ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin gerçekleştirilen karaoke uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde karaoke kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin şarkılarda yer alan telaffuzlara ve bunların öğrenimine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin karaoke aktivitelerinin sürekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, araştırmacının bir olayı, durumu, bir ya da daha fazla kişiyi ya da olayı derinlemesine analiz ettiği bir desendir (Yin, 2009). Bu çalışma Yin'in (2009) üzerinde durduğu

dört durum çalışması türünden biri olan bütüncül tek durum desenine bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Yin'e (2009) göre bir kuramın veya yöntemin uygulaması gerçekleştirilip bunların olumlu ve olumsuz yönleri belirlenecekse bütüncül tek durum deseninden faydalanılabilir. Bu çalışmada da karaoke aktivitesini, belirli bir zaman aralığında uygulanıp buna ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek; gözlem ve video kayıtlarıyla da derinlemesine veri toplayıp uygulamayı analiz edebilmek amaçlandığı için bütüncül tek durum desenine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden faydalanılmıştır. Bu örneklemin seçilmesinde araştırmacılardan birinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği bir kurumda çalışması ve aktif olarak ders verdiği için doğrudan uygulama şansına sahip olması etkili olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin bir şehrinde ve özel bir kurumda Türkçe öğrenen 10 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların altısı kadın, dördü ise erkektir. Yaş aralıkları on altı ile otuz iki arasında değişmektedir. Tüm katılımcıların dil seviyeleri B1 olup katılımcı bireylere ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Ülke	Katılımcı Sayısı	Dil Seviyesi
Somali	7	B1
Yemen	2	B1
Belçika	1	B1

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler arasında karşılaştırmalar ve doğrulamalar yapabilmek amacıyla birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bununla beraber durum çalışması deseninde derinlemesine bilgi sunabilmek esas olduğu için bu yola da başvurulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada gözlem, görüşme ve video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Gözlem

Çalışmada veri toplamak için başvurulan araçlardan biri gözlemdir. Merriam (2013), gözlemin sistematik ve çerçevesi belirlenmiş bir araştırma sorusuna uyarlanarak güvenilir sonuçların alınmasında etkili olduğunu belirtip hassas ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların karaoke uygulamalarını gerçekleştirirken gösterdikleri performansları ve sürece dair ayrıntıları tespit edebilmek için gözlemden faydalanılmıştır. Araştırmacılar karaoke uygulamalarında gözlemci olarak yer alıp katılımcı gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Gözlem formunun odak noktasında öğrencilerin süreç içerisindeki performansları yer almıştır. Bu bağlamda öğrencilerin karaoke uygulamalarında sözcükleri telaffuz etme biçimi, bireysel performansı ve öğrendiklerini beceriye dönüştürme durumları gözlem formunun boyutlarını oluşturmuştur. Ayrıca gözlem süresi, gözlemin amacı, öğrenci düzeyleri ve gözlem konusunu içeren tanımlayıcı bilgilere gözlem formunda yer verilmiştir. Önemli görülen hususlar gözlem formuna not edilerek bulgular kısmında sunulmuştur.

Görüşme

Katılımcıların karaoke uygulama sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla görüşmeden faydalanılmıştır. Stringer (2014), çalışma grubunda bulunan bireylerin gerçekleştirilen uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin süreci kendi bakış açılarıyla anlatabilmeleri açısından görüşmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilerek karaoke aktivitelerinin telaffuz becerisi için kullanımına ve bu sürece ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular esnek olup görüşmenin gidişatına göre bu sorular yeniden yapılandırılabilir (Merriam, 2013). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formu süreçte tercih edilmiştir. Formun hazırlanması aşamasında alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve uygulama da göz önünde bulundurularak formda hangi soruların yer alabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Forma son şeklini

verebilmek için nitel araştırma uzmanı görüşüne başvurulmuş ve formun pilot uygulaması yapılmıştır. Çalışmada kullanılması düşünülen görüşme soruları için bir öğrenci için görüşme gerçekleştirilmiş ve öğrenciden alınan cevaplar ve görüşleri belirlenmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulama yapılan öğrenci dönütlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme formunda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Buna göre ilgili formun birinci ve ikinci sorularında değişiklik yapılmazken üçüncü ve dördüncü sorularında bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin formun üçüncü sorusu süreç başında “*Dinlediğiniz şarkılardaki telaffuzlar hakkında neler düşünüyorsunuz? Bunları taklit edip öğrenebildiniz mi? (Örnek?)*” şeklinde iken uzman görüşü ve pilot uygulama sonunda “*Dinlediğiniz şarkılardaki sözcüklerin telaffuz ediliş biçimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu telaffuz biçimlerini öğrenebildiniz mi?*” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca bu sorunun altında “*Bildiğinizden farklı mıydı?, Yeni ifadeler öğrenebildiniz mi?*” şeklinde sondalara yer verilmiştir. Katılımcılara bilgi verilerek görüşme süreci kayıt altına alınmış; bu süreçler ise 12 ile 25 dakika arasında değişmiştir.

Video Kayıtları

Araştırmada derinlemesine bilgi toplayabilmek için video kayıtlarına da başvurulmuştur. Johnson (2015), video kayıtları aracılığıyla hem öğrencilerin sözel olmayan davranışlarının kayıt altına alınabileceğini hem de uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi edinilebileceğini ifade etmektedir. Araştırmada uygulama süreci boyunca herhangi bir veri kaybı yaşamamak adına video kayıtlarından faydalanılmıştır. Bu sayede hem karaoke esnasındaki öğrenci performansları incelenmiş hem de gözlem ile toplanan veriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Süreç kayıt altına alınmadan önce her öğrenci bilgilendirilmiş ve rızaları alınmıştır. Kayıtlar deşifre edilirken görüşme formunda yer alan sorular ve gözlem formundaki boyutlar dikkate alınmıştır. Buradan hareketle bir T-Çizelge oluşturulmuştur. Objektif gözlemler ve kayıtlarda fark edilenler sol sütuna; sübjektif düşünceler, uygulamalar ve fikir analizleri ise sağ sütuna not edilmiştir. Bu

çizelgenin altına ise analiz için belirlenen sonuçlar yazılmıştır. Oluşturulan sonuçlar gözlem ve görüşme formunda olduğu gibi içerik analizi ile analiz edilmiştir. Video kayıtlarının analizi sonucunda “*telaffuz, şarkı, uygulama süreci ve bireysel performanslar*” şeklinde temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar, gözlem ve görüşme formundaki kodlarla karşılaştırılarak benzer olanlara bulgular bölümünde açıklamalar şeklinde yer verilmiştir. Video kayıtlarının analizi sırasında kullanılan T-Çizelgesi ise şu şekildedir:

Not Edilenler	Analizlerim
Fikirler ya da yargılar	

Şekil 1. Analiz için T-çizelgesi (Johnson, 2015, s. 281)

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler daha öncesinden belirlenen herhangi bir kategori veya kod olmadığı için içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca analiz sonucunda ulaşılan tema ve kodlar aracılığıyla okuyucuların anlayabileceği bir biçimde sunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veri seti dikkatli bir şekilde okunarak analiz sonucunda ulaşılan tema ve kodlar altında sınıflandırılmıştır. Örneğin “*telaffuz becerisi*” isimli bir tema üretilerek bu tema altında “*sözcük, pratik*” gibi kodlara yer verilmiştir. Nitekim “*Evet. Ben şimdi Türkçede birkaç yeni kelime söylemeyi öğrendim.*” cümlesi “*telaffuz becerisi*” temasında değerlendirilmiş ve bu görüşten “*sözcük*” kodu türetilmiştir. Bulgular kısmında bu tema ve kodlara göre düzenlemeler yapılırken öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri aktarılırken gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 gibi kodlara başvurulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada çeşitli önlemler alınarak geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak çalışılan durumla ve katılımcılarla etkileşim uzun süreli gerçekleştirilmiştir. Böylelikle monologların uygulanması sürecinde video kayıtları yapılabilmektedir. Ayrıca veri çeşitlemesi yoluna gidilerek verilerin birbirleriyle tutarlılığına dikkat edilmiştir. Kodlamalar esnasında öznelliği engelleyebilmek için veri seti araştırmacılar tarafından farklı şekilde kodlanmıştır. Böylece kodlayıcılar arasında birlik oluşturulmaya çalışılmış ve kodlar arasındaki var olan korelasyonu belirleyebilmek için “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uygulanan formül neticesinde çalışmanın güvenirliliği 0.83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) çalışmanın güvenilir olarak kabul edilebilmesi için formül sonucunun 0.70 ve üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan çıkan sonuç incelendiğinde çalışmanın kodlarının güvenilir olduğu görülmektedir. Son olarak çalışmanın sonuçları alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları açısından uygun şekilde tartışılmıştır.

Uygulama Süreci

Dil öğretim merkezinde haftalık ders programına göre konuşma becerisi derslerinde ilgili karaoke uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması 10 öğrenciye üçer şarkı verilmesi, daha sonra iki haftalık süreç içinde haftada bir araştırmacı tarafından verilen şarkıların sınıf ortamında seslendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından seçilen otuz şarkı 2020 yılında güncellenen ve 2021 yılında alan uzmanları tarafından dilimize çevirisi yapılan Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) içerisindeki “İşitsel-görsel kavrama” başlığı altındaki B1 seviyesi kazanımlarına yönelik olarak seçilmiştir. Bu bağlamda şarkılar belirlenip her uygulamadan bir önceki gün ilgili şarkı üzerinde konuşularak örnek uygulama yapma yoluna gidilmiştir. Katılımcılardan örnek uygulaması yapılan şarkıları bireysel olarak çalışıp uygulamaya gelmeleri istenmiştir. Uygula-

ma gününde ise araştırmacı gözetiminde her bir öğrencinin karaoke akti- vitesini gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Her öğrenciye gerekli dönütler ve- rilerek hatalı öğrenmelerin önüne geçilmek istenmiş hem de öğrencilerin performanslarını artırmalarına katkıda bulunulmuştur. Her uygulamadan sonra telaffuzunda problem yaşanan sözcükler üzerinde durularak bunla- rın öğrenciler tarafından içselleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin gerçekleştirilen karaoke uygula- maları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu bölümde öğrencilerin gerçekleştirilen karaoke uygulamalarına ilişkin görüşlerine ve gözlem verilerine yer verilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular şu şekilde olmuştur:

Tablo 2. Gerçekleştirilen Karaoke Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Karaoke Uygulamalarının Niteliği	Eğlen- celi ak- tivite	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Öz güven verici	*	*		*	*		*		*	*
	Okuma bece- risini destek- leyici	*	*		*	*	*		*	*	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların karaoke uygulamalarına yönelik ola- rak farklı görüşlerinin olduğu görülmektedir. İlk olarak katılımcıların ka- raoke uygulamalarını eğlenceli birer aktivite olarak değerlendirdikleri ve süreçte güzel zamanlar geçirdikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak

Ö6 “Çok eğlenceliydi. Okuyorsunuz, görüyorsunuz.” şeklinde görüşünü bildirerek karaoke uygulamasının çok duyuya hitap edebildiğini ifade etmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcıların karaoke uygulamalarının öz güveni artırıcı bir niteliğe sahip olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö5 “Faydaları benim için çok. Çünkü benim öz güven yoktu. Şimdi herkesin önünde rahat rahat şarkı söyleyebilirim. Her şeyi yapabiliyim.” şeklinde görüşünü paylaşarak süreç öncesinde hedef dili konuşma konusunda kaygılar yaşadığını ama karaoke uygulaması ile öz güven kazanarak artık dille ilgili her şeyi daha rahat ifade edebileceğini vurgulamıştır.

Veriler incelendiğinde katılımcıların, karaokenin okuma becerisini destekleyici bir işlevinin bulunduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ö2 “Okumaya faydası oluyor. Ben çok sevdim.” görüşlerini belirtmiş ve karaokenin aynı zamanda okuma becerisinde de rol oynadığını ifade etmiştir.

Gözlem verileri incelendiğinde öğrenci görüşleriyle benzer saptamalar olduğu görülmektedir. Karaoke öncesinde bazı öğrencilerin çekimser kaldığı, fakat karaoke sırasında ve sonrasında öğrencilerin birbirlerinden destek alarak performanslarını rahatlıkla sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özellikle karaoke uygulaması için verilen şarkıların Arap kökenli öğrencilerin okumalarında olumlu etki bıraktığı gözlem verilerinden anlaşılmaktadır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde karaoke kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, öğrencilerin gerçekleştirilen karaoke uygulamalarının telaffuz becerisini geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşlerine, gözlem verilerine ve video kayıtlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular şu şekilde olmuştur:

Tablo 3. Karaokenin Telaffuz Becerisi Üzerindeki Rolüne İlişkin Öğrenici Görüşleri

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Karaokenin Telaffuz Becerisi Açısından İşlevi	Yeni sözcük öğrenimi	*		*		*	*	*			*
	Konuşma pratiği		*	*			*		*	*	*
	Dinlemenin avantajları			*	*	*	*	*		*	*
	Sözcük benzerliği	*	*	*					*		*

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların karaokenin telaffuz becerisi üzerindeki rolüne ilişkin çeşitli görüşler belirttikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen uygulamaların telaffuz becerisi kazandırmada çok önemli bir rolü olduğunu belirten katılımcılar, öncelikle karaokenin yeni sözcük öğrenmede ve bunların telaffuzunu kavrayabilmede kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö7 “*Karaoke sayesinde telaffuzum çok iyi oldu. Eskiden yanlış söylediyimi bilmiyordum. Dinledim ve şaşırdım. Yeni kelimeler öğrendim. Merak ettim ve baktım.*” ifadelerini paylaşarak karaoke uygulaması sayesinde önceden doğru bildiği şeyin yanlış olduğunu fark ettiğini, doğrusunu öğrenebildiğini ve bu sayede sözcük hazinesini de zenginleştirebildiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar bu uygulamalarda sık konuşma pratiği yapma olanağı bulduklarını belirterek bu durumun da doğrudan telaffuz becerisini geliştire-

bildiği üzerinde durmuşlardır. Belirtilen duruma örnek olarak Ö10 “*Ben akşama kadar “Maşallah” şarkıyı dinledim. Evde pratik yaptım. Kulaklıkla dinledim.*” cümlelerini sarf etmiş ve dinlediği şarkıya örnek vererek pratik yaptığını, bunun da telaffuz becerisinde olumlu bir rol üstlendiğini belirtmiştir.

Karaoke uygulamalarını gerçekleştiren katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer husus ise dinleme becerisine yönelik olmuştur. Şarkı sözlerini hem okuyup hem de şarkıyı dinlemenin sözcükleri benimsemeye kolaylık sağladığını bildiren katılımcılar, böylelikle şarkıları daha rahat seslendirebildiklerini de vurgulamışlardır. Nitekim Ö6 “*Telaffuz için çok faydalı. Çünkü hem dinliyorsunuz hem de kelimeler yazıyor. O yüzden hemen takip ediyoruz ve söylüyoruz.*” görüşüyle karaokenin hem okumaya hem de dinleme olanak vermesi sayesinde sözcükleri doğru telaffuz edebilmeyi görebildiklerini ve bunları doğru seslendirebildiklerini vurgulamıştır.

Katılımcılar karaokede yer alan sözcüklerin kendi dillerinde yer alan sözcüklere benzediği üzerinde de durarak bu benzerliğin sözcükleri telaffuz edişi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Çok pratik yaptım. Önceden gördüğüm kelime vardı. Aşk. Bunu ben farklı telaffuz ediyordum. Çünkü Arapçada eşk diye okuyoruz. Ama şimdi öğrendim.*” sözleriyle kendi ana dilindeki sözcük benzerliğinin başlangıçta yanlış telaffuza sebebiyet verse de daha sonrasında bu benzerlik sayesinde sözcüğü daha rahat telaffuz edebildiğini belirtmiştir.

Gözlem verilerine bakıldığında özellikle Arap kökenli öğrencilerin kelimeleri telaffuz ederken Türkçeye Arapçadan geçmiş kelimeleri tespit edip karşılaştırma yaptıkları, bunu araştırmacıyla da paylaştıkları görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin sınıf dışında duydukları Türkçe kelimelerin doğru yazılışlarını karaoke uygulaması sonrasında fark ettikleri de verilerden saptanmıştır. Bununla beraber video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edebilmek için gayret gösterdikleri ve süreç ilerledikçe seslendirilen sözcüklerin doğruluk oranının da arttığı

görülmüştür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin şarkılarda yer alan telaffuzlara ve bunların öğrenimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, öğrencilerin gerçekleştirilen karaoke uygulamalarında yer alan şarkılardaki telaffuz biçimleri ve bunların öğrenimine ilişkin görüşlerine ve video kayıtlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular şu şekilde olmuştur:

Tablo 4. Öğrencilerin Şarkılarda Yer Alan Telaffuzlara ve Bunların Öğrenimine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Şarkıların Telaffuz Üzerindeki İşlevi	Sözcük tekrarı	*			*	*		*		*	
	Telaffuzun kolaylaşması	*	*	*		*	*		*		*
	Yeni ifadeler keşfedilme		*	*	*		*	*	*	*	*

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların karaoke uygulamalarında yer alan şarkıların sözleri ve bunların telaffuz ediliş biçimiyle ilgili farklı görüşler paylaştıkları görülmektedir. Katılımcılar öncelikle şarkılarda duydukları sözcüklerden bazılarını önceden de bildikleri için tekrar etme şansına sahip olduklarını ve şarkı içerisinde de nasıl seslendirildiğini görebildiklerini paylaşmışlardır. Bu durumla ilgili olarak Ö1 “Evet, çok yeni kelime öğrendim. Mesela şu çok ilginç geldi. ‘Acıyıp geçtik.’ Orada zarf vardı.

Biz onu önceden öğrendik. Şimdi tekrar görmüş oldum. Bir de mecaz çok var. Bu yüzden faydalı oldu.” cümleleriyle dinledikleri ve seslendirdikleri şarkılar sayesinde önceden bildiği bir yapıyı tekrar görebildiğini ve bu durumun da kendisine katkı sağladığını belirtmiştir.

Katılımcılar dinledikleri şarkıların telaffuz becerisini kolaylaştırdığını belirterek bu sayede sözcüklerin farklı telaffuz biçimlerini de görebildikleri üzerinde durmuşlardır. Örneğin Ö8 “*Keşke önceden şarkı söyleseydim. ‘İki gözüm iki çeşme’ bu sözün anlamına baktım. Ben çok sevdim. Yavaş bir şarkıydı. Bu kolay oldu.*” görüşleriyle dinlediği şarkı türünün telaffuzu kavrayabilme noktasında kendisine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun karaoke uygulamalarının kalıp sözleri ve yeni ifadeleri keşfetme fırsatı tanıdığını belirttikleri görülmektedir. Bu sayede yeni yapıları özümseyebildiklerini ifade ederek mecaz kullanımları da görebildiklerini paylaşmışlardır. Bu durumla ilgili olarak Ö2 “*Yeni kelimeler var. Mesela ‘Dualar eder insan mutlu bir omur için’. Mesela ‘Bu şarkı kalbim tek sahibine ömürlük yârime. Sensin bana gülüşün.’ Ben artık bu kelimeleri çok iyi biliyorum. Öğretmen bize şarkıları tek tek gönderdi. Biz onu çok iyi söyledik. Ben otelde hep dinledim. Mesela ‘felaket felaket’. Bu kelimeleri hiç unutmuyorum.*” görüşleriyle karaoke uygulamasındaki şarkılarda yer alan ifadelerin sözcük hazinelerine yeni yapılar kazandırdığını belirtmiştir.

Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin hedef dildeki mecaz söylemlere henüz alıştıkları bu seviyede, kelimelerin telaffuz edilişinin karaoke uygulaması sonrasında daha hızlı ve etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gözlem verilerine bakıldığında öğrencilerin şarkı ezberlerken öğrendikleri kelimeleri kendi istekleriyle ders dışı diğer etkinliklerde de kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin karaoke öncesinde öğrendikleri dil bilgisel çıktılarını karaoke sayesinde pekiştirdikleri, bunu uygulamaya geçirdikleri, ders dışında birbirleriyle sohbet ederken kullandıkları tespit edilmiştir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin karaoke aktivitelerinin süreklili-

ğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, öğrencilerin gerçekleştirilen karaoke uygulamalarının sürekliliğine ve gerçek yaşama yansımalarına ilişkin görüşlerine, gözlem verilerine ve video kayıtlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular şu şekilde olmuştur:

Tablo 5. Karaoke Uygulamasının Devamlılığı ve Hayata Yansımalarına Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Uygulamaların Gerçek Yaşama Yansımaları	Karaokenin öğrenme sürecinde kullanımı	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sosyal yaşamda kullanım bilinci	*			*	*		*	*	*	*

Tablo 5 incelendiğinde karaoke uygulamasına katılan tüm katılımcıların karaokenin kazandırdıklarından dolayı uygulamanın devamı istedikleri görülmektedir. Örneğin Ö10 karaoke uygulamasının sürekliliğine ilişkin olarak “*Evet, ben istiyorum. Evde ve sınıfta çok eğlendik. Mikrofon kullandık. İlk kez kullandım. Bu çok iyi hissettirdi.*” cümlelerini paylaşmış ve bu uygulamanın kendisine kazandırdıklarına değinerek sonraki süreçte de devam etmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Katılımcılar gerçekleştirilen karaokelerin hem gerçek yaşam becerisine dönüşmesi hem de potansiyel katkıları üzerinde de durmuşlardır. Bu durumla ilgili olarak Ö1 “*Ben çok sevdim. Çünkü yeni kelimeler öğreniriz ve Türkler gibi konuşabiliriz. Kültüre çok faydası olduğunu söyleyebilirim. Biz zaten her zaman sınıfta eğleniriz. Karaoke de devam etsin. Benim ilk şarkıla-*

rım bu sayede oldu.” görüşlerini ileterek ilk Türkçe şarkılarını bu sayede öğrenebildiğini ve uygulamaların devam etmesi halinde telaffuzlarının gelişip hedef dili daha rahat konuşabileceklerini bildirmiştir.

Gözlem notlarına bakıldığında öğrencilerin tamamının karaoke uygulamasından önce oldukça heyecanlandıkları, ancak hiçbirinde uygulamaya karşı herhangi bir önyargı taşımadıkları, uygulama sırasında öz güvenlerinde olumlu bir artış olduğu, uygulama sonrasında da karaoke uygulamasının devamını istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca video kayıtlarında öğrencilerin bu uygulamadaki telaffuz biçimlerini uygulama sonlarına doğru iyice benimseyebildikleri saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmede karaoke kullanımının rolünü ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak karaoke uygulamalarının niteliği teması altında, eğlenceli aktivite, öz güven verici ve okuma becerisini destekleyici kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar karaoke uygulamalarını eğlenceli bularak sürece motive olmada olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öz güven gelişimine fırsat tanıdığı ve okuma becerisine de olumlu katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Murad, Wang, Turnbull ve Wang (2018), yabancı dil öğreniminin seviyesini karaoke uygulaması ile artırmaya çalıştıkları çalışmanın sonucunda, doğal konuşmayı geliştirebilmek için gerçekleştiren karaoke uygulamalarının öğrenciler tarafından eğlenceli ve eğitim potansiyeli açısından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca Nipattamanon (2018), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için İngilizce pop şarkılarından faydalandığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bu uygulamaları rahatlatıcı ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Abdullah ve Hussin (2019), animasyonlu karaokelerin sözcük öğrenimi üzerindeki rolünü belirlemeye çalıştıkları araştırmada karaokelerin öğrencilerin öz güvenini artırdığı ve bu sayede dil öğrenimine motive olabilmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaş-

mışlardır. Collin ve Owain (2015) de İkinci dil olarak İngilizce öğretimi sürecindeki karaoke uygulamalarından sonra öğrencilerin daha enerjik, daha az çekingen ve daha özgüvenli olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak karaokelerin öğrencilerin okuma becerilerine de olumlu katkılarının olduğu ve okumayı kolaylaştırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilerin öğrenme ortamında kendisini rahat hissedebilmesi, öz güvenli hareket edebilmesi ve öğrenme sürecine motive olarak okuma becerisini geliştirebilmesi için karaokelerden faydalanılabileceği, bahsi geçen çalışmalar ve bu çalışmanın sonucundan anlaşılmaktadır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde karaoke kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi çalışmanın alt amaçlarından birisidir. İncelenen bu alt amaçta ‘karaokenin telaffuz becerisi açısından işlevi’ teması altında tespit edilen kodlara göre karaokenin telaffuz becerisini kazandırabildiği, yeni sözcükler ve bunların telaffuzunu öğretebildiği, dil pratiği yapmaya olanak tanıdığı ve dinleme becerisini geliştirebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akbulut (2021) Bosna Hersekli öğrencilerin sesli okuma etkinliklerinde yaptıkları hataların giderilmesi amacıyla öncelikle sesbirimlerinin tespiti, daha sonrasında ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin Türkçenin sesletimi edinimine olan etkisini tespit etmiştir. İlgili çalışmada ortaya konulan sesletim hatalarının giderilmesi amacıyla öğrencilerin şarkı, ses kaydı gibi çeşitli işitsel materyallerle desteklenmeleri önerilenler arasındadır. Athanasopoulos ve diğerleri (2017) sanal gerçeklik ve 3B sesini kullanarak karaoke uygulaması geliştirdikleri çalışmalarında karaokelerin işitsel-görsel özelliği sayesinde öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Murad ve diğerleri (2018) ise bir şarkıcının videosundan, çevirisi yapılmış şarkı sözlerinden ve oyunlaştırılmış karaoke uygulamalarından faydalanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında karaokelerin telaffuzu geliştirici bir yapısının olduğunu ve yeni sözcük öğ-

renimine olanak sağladığını belirlemişlerdir. Erten (2015) karaokelerin dil pratiği yapmaya fırsat vererek gerçek yaşam deneyime olanak sağlayabileceğini belirtmektedir. Böylelikle öğrencilerin yaratıcılığının artabileceğini ve karaokelerin aynı zamanda video kaydına dönüştürülmesi durumunda didaktik etkilerinin güçlenebileceğini vurgulamaktadır. Rengifo (2009), İngilizce öğrenen yetişkin bireylerin karaoke aracılığıyla telaffuzunu geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, karaokeler aracılığıyla öğrencilerin dil pratiği yapabildiği ve dili öğrenerek anlamlı zaman geçirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Böylece bu pratiklerin dil öğrenmeye öğrencileri teşvik ettiğini belirlemiştir. Bakaric, Mesic ve Prskalo (2020), katılımcıların şarkı dinlemeyi sevdiğileri için karaoke uygulamalarında da istekli davrandıklarını ve bu durumun dinleme pratiği yapmaya fırsat verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sayede katılımcıların dinleme becerilerinde gelişme olduğu ve motivasyonlarının artması sayesinde sözcüklerinin telaffuzlarını dinleyerek öğrenebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Lin (2010) ise şarkı söyleme aktivitelerinin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğini ve böylelikle telaffuz becerilerinin ilerlemesinde katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak karaoke uygulamalarında öğrencilerin kendi dilleri ile Türkçede ortak kullanılan sözcükleri keşfettikleri ve bu durumun da telaffuz etmeyi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde, öğrencilerin pratik yaparak dinleme becerisini geliştirebilmesi, yeni sözcükler öğrenerek bunların telaffuzunu kavrayabilmesi ve ortak sözcüklerden yola çıkarak sözcüklerin telaffuz edilmiş biçimini öğrenebilmesi için karaoke uygulamalarından faydalanılabileceği bahsi geçen çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin şarkılarda yer alan telaffuzlara ve bunların öğrenimine ilişkin görüşlerinin incelendiği alt amacın şarkıların telaffuz üzerindeki işlevi teması altında yer alan kodlara göre öğrencilerin önceden bildikleri sözcükleri karaoke uygulaması ile tekrar ederek telaf-

fuzlarını kavrayabildikleri, bu şarkıların telaffuzu kolaylaştırdığı ve şarkılarda yer alan kalıp sözleri ve mecazlı söyleyişleri keşfetmeye fırsat tanıdığını belirttikleri tespit edilmiştir. Rengifo (2009), öğrencilerin çok fazla sözcük bilmeseler de karaoke şarkılarında bildikleri sözcükler olduğunda bunları tanıyabildiklerini ve tekrar edebildiklerini tespit etmiştir. Bu durumun da sözcüklerin telaffuzunu öğrenebilmelerine olanak tanıdığını saptamıştır. Murad ve diğerleri (2018), gerçekleştirdikleri çalışmada şarkıların tekrarlayıcı olmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve sözcüklerin akılda kalmasını sağladığını belirlemişlerdir. Ayrıca şarkılarda yer alan akustik ipuçlarının sözcükleri ve telaffuzunu hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Erten (2015) ise karaokelerde sadece şarkı söylenmediğini, temel dil becerilerinin ve alt becerilerinin de işe koşulduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle şarkıların özenle seçilmesi ve öğrencilerin dil gelişimine hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin karaokelerdeki şarkılarda farklı söz kalıplarını ve mecazlı söyleyişlerini keşfettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sayede öğrencilerin dilin ince ve zengin yapılarını tanıma olanağı buldukları belirlenmiştir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karaokeden faydalanırken şarkılarda yer alan sözcüklerin tekrar edilerek öğrenilmeye ve telaffuz edilmeye uygun bir yapısının olması ve şarkıların Türkçedeki söz kalıpları ile mecazlı söyleyişleri içermesi gerektiği çalışma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin karaoke aktivitelerinin sürekliliğine ilişkin görüşlerinin incelendiği alt amacın uygulamaların gerçek yaşama yansımaları teması altında karaokelerin devam etmesi ve gerçek yaşam becerisine dönüşmesiyle ilgili kodlara ulaşılmıştır. Öğrenciler karaokenin telaffuz becerisi ile diğer kazanımlarından dolayı devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Athanasopoulos ve diğerleri (2017), her bir öğrenci için uyarlanmış telaffuz değerlendirmeleri yapılabilmesi gibi çeşitli pedagojik koşulları denemek, işitsel ve görsel biçimlerin birleştirilerek telaffuz

değerlendirmesine ek olarak öğrencilerin düzeltici geri bildirim algısını da iyileştirebilmek için karaoke uygulamalarının süreklilik arz etmesi gerektiğini belirtmektedir. Lee (2011) ise öğrencileri zorlayıcı ifadeler ve mecazların kavratılması için karaoke uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca geleneksel yüz yüze sınıf ortamında mümkün olmayan kendi hızında öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim için fırsatlar yaratılabilmesi için karaokelerden ilerleyen süreçte de faydalanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Shaffer (2004), şarkı temelli dil öğretiminin öğrencilerin dilsel işlevlerine fayda sağladığı için müfredata dâhil edilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Abbott (2002) ise müzik etkinliklerinin (dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası) öğretmen tarafından öğrenme sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına ve bunları gerçek yaşamda kullanabilmelerine yardımcı olacağını vurgulamıştır. Çalışma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilerin hem telaffuz becerilerini geliştirebilmek hem de edindikleri becerileri gerçek hayata uyarlayabilmelerini sağlayabilmek için karaoke uygulamasından faydalanılabileceği görülmektedir.

Tüm bu araştırmalar ve araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde telaffuz becerisini geliştirebilmek için karaokelerden faydalanmak ile ilgili şu öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin yeni sözcükler ile bu sözcüklerin telaffuzunu öğrenebilmeleri ve bunu kalıcı hale getirebilmeleri için karaokelere başvurulmalıdır.
- Öğrencilerin bol pratik ve tekrar yaparak telaffuz becerilerini geliştirebilmeleri için öğrenme ortamlarına karaoke dâhil edilmelidir.
- Alan uzmanları tarafından her seviye için uygun bir şarkı listesi hazırlanarak öğrencilerin bu şarkılarda yeni sözcük ve yapıları keşfetmesine olanak tanınmalıdır.

- Öğrencilerin öğrenme önündeki psikolojik engeller ortadan kaldırılarak karaoke sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşam becerisine dönüştürmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Karaoke'lerin içerikleri düzeye uygun biçimde oluşturularak öğrencilerin konuşma becerilerinin yanında okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunulmalıdır.

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] Abbott, M. (2002). Using music to promote L2 learning among adult learners. *TESOL Journal*, 11(1), 10-17.
- [2] Abdullah, M. A. R. & Hussin, S. (2019). The impact of animated karaoke on vocabulary acquisition among Japanese language learners in Malaysian universities. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 4(1), 2527-5070.
- [3] Archibald, J. (2012). Developing natural and confident speech: drama techniques in the pronunciation class. In P. Avery & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English Pronunciation*. New York: Oxford University Press.
- [4] Akbulut, B. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Türkçenin Sesletimi Edinimine Etkisi (Bosna Hersek Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- [5] Athanasopoulos, G., Hagihara, K., Cierro, A., Guérit, R., Chatelain, J., Lucas, C. & Macq, B. (2017). 3D immersive karaoke for the learning of foreign language pronunciation. *2017 International Conference on 3D Immersion (IC3D)*, 1-8. doi: 10.1109/IC3D.2017.8251915.

- [6] Bakaric, M. B., Mesic, K., & Prskalo, L. N. (2020). The prospects of karaoke as a teaching method in primary education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 111-122.
- [7] Bodorik, M. (2017). Teaching English pronunciation by non-native teachers as seen by Slovak teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 157-174.
- [8] Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (3. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- [9] Collin, D. & Owain, L. (2015). Utilizing karaoke in the ESL classroom: The Beatles. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, 45(1), 32-36.
- [10] Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it? *The CATESOL Journal*, 30(1), 13-45.
- [11] Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- [12] Ermağan, E. (2021). Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 214-237. DOI: 10.29000/rumelide.1011393.
- [13] Erten, İ. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 589-596.
- [14] Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- [15] İnce, B. (2019). *Eylem odaklı yaklaşım ve konuşma becerisi*. Asuman Akay Ahmed ve Aslı Fişekçioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s. 189-201). Nobel Yayıncılık.
- [16] Karagöl, E. (2021). Çocuklara Türkçe Öğretimi. Önder Çangal ve M. Emre Çelik (Ed.), *Çocuklara Türkçe Öğretimi içinde* (s. 231-260). Nobel Yayıncılık.

- [17] Lee, C. Y. (2011). *Attitudes toward multimedia (karaoke) and popular culture when learning English as a foreign language in Taiwan*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Northern Colorado, Colorado.
- [18] Lin, H. Y. (2010). *A study on the effect of English song instruction on listening comprehension for EFL junior high school students*. MA Thesis, National Hanghua University of Education Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts.
- [19] Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [20] Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- [21] Morris, H. & Smith, S. (2011). *33 ways to help with spelling*. New York: Routledge.
- [22] Murad, D, Wang, R., Turnbull, D. & Wang, Y. (2018). SLIONS: A karaoke application to enhance foreign language learning. *MM '18: Proceedings of the 26th ACM international conference on Multimedia içinde* (pp. 1679–1687). Seoul.
- [23] Nipattamanon, J. (2018). Utilizing English pop songs with karaoke application among young adults to enhance connected speech production. *The New English Teacher, 12*(2), 15-31.
- [24] Rengifo, A. R. (2009). Improving pronunciation through the use of karaoke in an adult English class. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 11*, 91-106.
- [25] Shaffer, D. E. (2004). The Effectiveness of song-based EFL instruction at the tertiary level. *STEM Journal, 5*(2), 83-100.
- [26] Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [27] Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 519-549.

- [28] Tekin, G. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi*. (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- [29] Yalçın, S. K. & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- [30] Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Ed.). California: SAGE Publications.

Extended Abstract

Pronunciation is a component of speaking skill that requires correct vocalization of sounds as well as emphasis and intonation while speaking. In other words, it is possible to define the pronunciation as “making the sounds accurately, clearly and comprehensibly with the help of various speech tools, with the help of timing and sound quality by adhering to the elements such as intonation, emphasis, gesture, mimics” (Armağan, 2021: 226). Pronunciation, which is an important component in mother tongue teaching, is also seen as necessary for a correct speaking skill in foreign language teaching. Archibald (2012) states that language learners may feel nervous and afraid of making mistakes if they are not trained in pronunciation. However, he emphasizes that if individuals understand the pronunciation of the words they will use well and can put it into practice, they can both gain self-confidence and express the words they learn more easily. Because pronunciation has an active role in understanding what is spoken (Bodorik, 2017) and is related to all skill areas (Darcy, 2018). As a matter of fact, the ability of language learners to develop an accurate pronunciation skill in teaching Turkish as a second language makes it easier for them to express themselves and understand what they say. But, in language teaching, there is usually not enough time for pronunciation training due to lack of time, lack of materials or various methods and techniques (Şenyigit & Okur, 2019). Nonetheless, as mentioned, qualified pronuncia-

tion activities are needed in order to be able to communicate well.

It is important to attract and direct students' attention, as the basic actions of pronunciation training are listening, distinguishing, identifying, repeating and finally pronunciation. The most well-known exercise type in these trainings is the "mirror exercise", and the language learner is expected to perform movements just like a dancer. Mirror is one of the oldest and most effective ways for the individual who is trying to perform new mouth and facial movements that are not included in their own language. Considering the developing technology, karaoke is today's "mirror exercise" and embodies all the benefits of this exercise (Athanasopoulos, Hagihara, Cierro, & Guérit, 2017). In this respect, karaoke is considered as an important and multi-stimulant activity that appeals to various senses, which can relieve language learners' pronunciation concerns in the target language. Likewise, in teaching Turkish as a second/foreign language, language learners can imitate various mouth and facial movements by catching the rhythm and melody of the language by using karaoke in their pronunciation training. In this way, the permanence of what is learned can be ensured through the practice that is fun, by doing and experiencing.

Looking at the literature, although there are studies on the use of karaoke in language teaching, no study has been found that examines the use of karaoke in teaching Turkish as a second language. It is thought that it is important to work on teaching Turkish as a second language from karaoke, which is used in the teaching of other languages and in different ways. The aim of the study is to reveal the role of using karaoke in improving the pronunciation skills of students learning Turkish as a second language. The study was carried out with the case study pattern, which is one of the qualitative research method designs. This study was carried out by adhering to the holistic single case design, which is one of the four case studies of Yin (2009). Easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling types, was used to determine the participants of

the study. In this context, the study group of the research consisted of 10 foreign students learning Turkish in a city in Turkey and in a private institution. In the study, more than one data collection tool was used in order to make comparisons and validations between the data. In addition to this, this method was also used since it is essential to provide in-depth information in the case study design. In this direction, observation, interview and video recordings were used in the study. Content analysis was used to analyze the obtained data. The data obtained was subjected to content analysis since there was no category or code determined beforehand.

When the data were examined, it was determined that the participants had various opinions about karaoke applications. It was determined that the participants found the karaoke applications fun and had a good time in the process. In addition, it was determined that the participants stated that karaoke applications have a self-confidence-increasing feature. Expressing that karaoke directly contributes to the reading skill, the participants stated that the practices performed have a very important role in gaining pronunciation skills. The participants stated that they had the chance to practice frequently in these applications and emphasized that this situation also directly improved their pronunciation skills. The participants, who stated that both reading the lyrics and listening to the song made it easier for them to adopt the words, also emphasized that they could sing the songs more comfortably. In addition, they emphasized that the words in karaoke are similar to the words in their own language and stated that this similarity makes it easier to pronounce the words. In addition, they shared that they had the chance to repeat some of the words they heard in the songs because they knew beforehand, and they could see how they were sounded in the song. The participants stated that the songs they listen to facilitate their pronunciation skills and emphasized that they can see the different pronunciation forms of the words. Considering the observation notes, it was determined that all of the students were quite excited before

the karaoke application, but none of them had any prejudices against the application, there was a positive increase in their self-confidence during the application, and they wanted the karaoke application to continue after the application. In addition, in the video recordings, it was determined that the students were able to adopt the pronunciation styles in this application well towards the end of the application.

In this study, it is aimed to reveal the role of karaoke use in improving pronunciation skills in teaching Turkish as a second language. For this purpose, firstly, fun, self-confidence and reading codes were reached under the theme of karaoke applications. Participants found the karaoke practices fun and stated that they contributed positively to the process of being motivated. They also stated that it provides an opportunity to develop self-confidence and contributes positively to reading skills. Murad, Wang, Turnbull, and Wang (2018), as a result of the study they tried to increase the level of foreign language learning with the application of karaoke, achieved positive results in terms of fun and educational potential for the students of karaoke applications, which are performed to improve natural speech. According to the codes under the theme of pronunciation skill, it has been determined that karaoke can gain pronunciation skills, teach new words and their pronunciation, enable language practice and improve listening skills.

Based on all these research and the results obtained in the research, the following suggestions can be made about using karaoke in order to improve pronunciation skills in teaching Turkish as a second language:

- Karaoke should be used so that learners can be involved in the process in a self-confident manner by making learning environments more enjoyable.
- Karaoke should be used so that learners can learn new words and the pronunciation of these words and make it permanent.
- Karaoke should be included in the learning environment so that learners can improve their pronunciation skills with plenty of practice and repetition.

- A list of songs suitable for each level should be prepared by field experts, allowing learners to discover new words and structures in these songs.
- Students should be helped to transform the knowledge and skills they acquired during the karaoke process into real life skills by removing the psychological barriers to learning.
- The content of karaokes should be created in accordance with the level, and it should contribute to the development of reading and listening skills as well as speaking skills of learners.

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 yayım 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 yayım 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 kullanılmalıdır, 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 örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmalıdır. 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).
- İki'den fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır; (Akalin 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, yayımlandığı tarihinin 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. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezler

Özarlan, 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: (Akalın 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.

Büyükkiz, 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. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Thesis

Özarslan, 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



"Aydınlık bir geleceği"

www.aydinlik.edu.tr

Her türlü bilgiye
erişim için
bilgi merkezini
24/7
teşkilatı kullanabilirsiniz