



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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 9 Sayı 1 - Mart 2024

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. Selim EMİROĞLU

İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gürkan MORALI

Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk Güngör
Gazi Üniversitesi

Dr. Mikko VIITAMAKI
Helsinki Üniversitesi

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım

Başak GÜNDÜZ

İngilizce Redaksiyon

Behcet Özgür ÇALIŞKAN

Türkçe Redaksiyon

Behcet Özgür ÇALIŞKAN

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

Kırtasiye 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. Nezir Temur / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Kurt / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nihal Çalışkan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açıık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Durmuş / Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammed Eyüp Sallabaş / Yıldız Teknik Üniver-
sitesi

Prof. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Özbay / Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Prof. Dr. Aliye Uslu Üsten / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Adem İçcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Asuman Akay Ahmet / Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı / Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Latif Beyleri / Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya Pılancı / Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz Yeşil / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Bölükbaş / Cerrahpaşa-İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Deniz Melanhoğlu / İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Prof. Dr. Kemalettin Deniz / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut Gün / Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Kadir Kaan Büyükkizik / Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara/ Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Esin Yağmur / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Efecan Karagöl / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Demet Kardeş / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden Tüm / Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Efecan Karagöl / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Prof. Dr. Filiz Mete / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Uyar / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İnce / Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat MADEN / Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen Göçen / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat Biçer / Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmış / Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Umut Başar / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Doç. Dr. Burak Tüfekçioğlu / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar / Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emre Çelik / Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Önder Çangal / Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı Fişekçioğlu / Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir Söğümlü / Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Başkan / Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk Güngör / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat Burak Korkmaz / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Latif İltar / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Yorgancı / Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Kerim Sarıgöl / Gazi Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 9 Sayı 1 - Mart 2024



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcıları: Renkler

Cultural Carriers In Teaching Turkish As A Foreign Language: Colors

Demet ERDEM, Halit ÇELİK.....1

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

A Study on Text Adaptation in Teaching Turkish to Foreigners Examining Trends in Graduate Theses

Niyet BAŞİ, Yusuf Ziya ÖZEN.....39

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi

Effect Levels Use of Communication Strategies by Learners of Turkish as a Foreign Language on Speech Anxiety

Ezgi Nursemin, SÖNMEZ, Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN.....71

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Aktarımı Konulu Araştırmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Trends of Studies on Cultural Transfer in the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language: A Content Analysis

Akif ÖZGEN, Aslı, MADEN.....107

Balkanlarda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi ve Kültürel Öğeler: Balkan Saati Programı

Learning Turkish As A Foreign Language And Cultural Elements In The Balkans: Tv Program Of Balkan Hour

İrem TAY, Bahar Doğan KAHTALI.....129

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

Genel DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TÖMER CİLT 9 SAYI 1 MART 2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2024.901

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcıları: Renkler

Cultural Carriers In Teaching Turkish As A Foreign Language: Colors

Demet ERDEM, Halit ÇELİK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1001

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

A Study on Text Adaptation in Teaching Turkish to Foreigners Examining Trends in Graduate Theses

Niyet BAHŞİ, Yusuf Ziya ÖZEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1002

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi

Effect Levels Use of Communication Strategies by Learners of Turkish as a Foreign Language on Speech Anxiety

Ezgi Nursemin, SÖNMEZ, Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1003

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Aktarımı Konulu Araştırmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Trends of Studies on Cultural Transfer in the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language: A Content Analysis

Akif ÖZGEN, Aslı, MADEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1004

Balkanlarda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi ve Kültürel Öğeler: Balkan Saati Programı

Learning Turkish As A Foreign Language And Cultural Elements In The Balkans: Tv Program Of Balkan Hour

İrem TAY, Bahar Doğan KAHTALI

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1005

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin 2024 Mart 9(1) sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 5 makale yer almaktadır. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcıları: Renkler”*** isimli çalışmada araştırmacılar, Türk edebiyatının çeşitli evrelerinde renk kavramının nasıl kullanıldığı ve renklere yüklenen anlamlarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Ders Kitabı Seti” üzerinden nitel bir bağlamda ele alarak incelemiştir. ***“Yabancı Türkçe Öğretiminde İletişim Metin Uyarlama Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi”*** isimli çalışmada ise araştırmacılar yabancı dil öğretiminde kullanılacak uyarlamametinlerinin öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, kültürel bağlamı yansıtan, öğrenme hedeflerine uygun, etkileşim fırsatları sunan ve görsel/işitsel unsurlarla desteklenen niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamış ve bu bağlamda yapılan lisans üstü çalışmaları değerlendirmiştir. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi”*** çalışmasında araştırmacılar yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygılarına etkisini incelemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanan lisansüstü tez ve makalelerin eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Aktarımı Konulu Araştırmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi”*** isimli çalışmada araştırmacılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanan lisansüstü tez ve makalelerin eğilimlerinin belirlemiş ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Sayının son makalesi olan ***“Balkanlarda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi ve Kültürel Öğeler: Balkan Saati Programı”*** isimli çalışmada ise araştırmacılar TRT Türk kanalında yayınlanan Balkan Saati programı aracılığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak Balkanlarda öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme biçimlerini incelemiş ve Balkanlardaki kültürel öğeleri sınıflandırmıştır.

Doç. Dr. Emrah BOYLU
Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcıları: Renkler

**Demet ERDEM¹,
Halit ÇELİK²**

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 21. yüzyılda evrensel çerçevede önemli bir akademik uğraş haline gelmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri, dil öğretim sürecini çeşitli materyaller kullanarak zenginleştirmektedir. Bu süreçte dil öğrenimi, kültür aktarımı ile desteklenerek dil öğeleri ve kültür unsurları bir arada sunulmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle öğreticilerin kültürel unsurların farkında olmaları ve kültürel aktarımının bilinçli ve sistematik bir şekilde ele alınması son derece önemlidir. Bu çalışmada, Türk edebiyatının çeşitli evrelerinde renk kavramının nasıl kullanıldığı ve renklere yüklenen anlamlar incelenmektedir. Bir kültürün sembollerinden biri olan ve edebiyatta da önemli bir rol oynayan renklerin farklı toplumlardaki anlamları ve sembolik değerleri öğrencilere aktararak kültürler arası farkındalık ve anlayışın artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Ders Kitabı Seti, nitel bir bağlamda ele alınarak renklerin kullanım alanlarına göre kategorize edilmektedir. Renklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kültürel fonksiyonları ve Türkiye'nin Otomobil Ortak Girişim Grubu (TOGG) tarafından kullanılan renk adlarının kültürel taşıyıcılığı, ders kitaplarının içeriklerine nasıl entegre edilebileceği de ele alınmaktadır. Bu şekilde, öğrencilere Türk kültürü ve toplumunun renklere yüklediği anlamları ve sembolik değerleri anlatarak, onların dil ve kültür anlayışlarını daha derinlemesine geliştirmek hedeflenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde renklerin kültürel önemini vurgulamak ve bu bilgileri ders kitaplarında kullanarak öğrencilerin dil ve kültür anlayışını geliştirmektir. Böylece, dil öğrenme süreci sadece dil bilimsel yapıların öğretimiyle sınırlı kalmayacak, aynı zamanda Türk kültürüne ve toplumuna derinlemesine bir bakış sağlanarak öğrencilerin kültürel farkındalığı artırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dil öğretimi, renkler, TOGG renkleri, kültür, Yedi İklim ders kitabı seti (A1,A2,B1,B2,C1)

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, demet.erdem@ogr.dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1335-3986

² Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Altıntaş M.Y.O., halit.celik@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7083-6127

Kaynak gösterme: Erdem, D. ve Çelik, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcıları: renkler.

Aydın TÖMER Dil Dergisi, 9(1), 1 - 37

Geliş tarihi: 21.09.2023 – Kabul tarihi: 29.12.2023 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1001

Cultural Carriers In Teaching Turkish As A Foreign Language: Colors

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become an important academic pursuit in the universal context in the 21st century. Instructors of Turkish as a foreign language enrich the language teaching process by using various materials. In this process, language learning is supported by cultural transmission, and language elements and cultural elements are presented together. Therefore, it is crucial for instructors to be aware of cultural elements and the cultural transmission is handled in a conscious and systematic way. This study examines how the concept of color is used in various periods of Turkish literature and the meanings attributed to colors. Colors are symbols of a culture and play a significant role in literature as well. By conveying the different meanings and symbolic values of colors in various societies to students, the aim is to increase intercultural awareness and understanding. Additionally, the Yedi İklim Ders Kitabı Seti (Yedi İklim Coursebook Set), used in teaching Turkish as a foreign language, is qualitatively analyzed and categorized based on the areas of color usage. The cultural functions of colors in teaching Turkish as a foreign language and the cultural carrier role of color islands used by Turkey's Automobile Joint Venture Group (TOGG) are also discussed in terms of how they can be integrated into coursebook content. In this way, by explaining the meanings and symbolic values attributed to colors in Turkish culture and society to students, the aim is to deepen their understanding of language and culture. The main objective of this study is to emphasize the cultural importance of colors in teaching Turkish as a foreign language and to enhance students' understanding of language and culture by incorporating this information into coursebooks. As a result, the language learning process will not be limited to learning linguistic structures alone but will also provide a profound insight into Turkish culture and society, thus increasing students' cultural awareness.

Keywords: *Language teaching, colors, TOGG colors, culture, Yedi İklim coursebook set (A1, A2, B1, B2, C1).*

Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Dilin iletişimi ve etkileşimi sağlaması milletler arasında münasebetlerin artmasına ve toplumların birbirlerini tanımalarına olanak sağlamıştır. Bu durum dil öğretiminde de yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Dil öğretiminin sosyal, siyasi, ticari, ekonomik, kültürel vb. birçok gerekçesi bulunmaktadır. Kişilerin ihtiyaçlarına göre şekillenen dil öğretim süreçleri beraberinde dil öğretim malzemelerinin üretilmesine ortam hazırlamıştır. Kaşgarlı Mahmut'un Türk dilinin öğretimi açısından mihenk taşı sayabileceğimiz Divanı Lügat-it-Türk eseri başlı başına dil öğretim malzemesi bakımından önemli bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. "Yabancı dil öğretimine yönelik Türk kaynakları arasında Divânü Lugâti't Türk'ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik bağımsız bir eser olmadığı görülmektedir" (Melanlıoğlu, 2008, s. 475). "Eserdeki dil öğretim yöntemini, günümüzde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle karşılaştırdığımızda, önümüze ilginç veriler çıkmaktadır. Divan-ü Lügat-it-Türk, günümüzde kullanılan yöntemlerin birçoğunu bünyesinde barındırmaktadır" (Onan, 2003, s. 436). Akyüz'e göre Kaşgarlı Mahmut Divânü Lugâti't Türk'te dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözü, deyim, şiiirden vs. derlemiştir. (2009, s. 38). Öğretim malzemesi olarak sosyal hayatta kullanılan dil malzemelerini ele alan Kaşgarlı, dilin iletişimsel yönünü ele alarak işlevsel açıdan kullanımını ön planda tutmuş ve öğretimin yaşayan dil malzemeleri ile yapılması gerekliliğini eserinde yansıtmıştır. Özellikle son yüzyılda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çokça ders malzemesi üretilmiştir. Özellikle üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinin, Yunus Emre Enstitüsünün ve çeşitli özel kurumların destekleriyle ders malzemelerinin üretilmesi Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi alanını genişletmiş önemini artırmıştır. "Hızla küreselleşen dünyada, ülkeler arası iletişim ve etkileşim artmış ve bu da yabancı dil öğretiminin önemini artırmıştır. Dil, kültürler arasında bir köprü işlevi görür ve insanların birbirlerini anlamalarını, etkileşimde bulunmalarını ve bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlar. Her dil, o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtır ve anlatır. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmek, sadece dil bilgisini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda o dili konuşan toplumun düşünce tarzını, değerlerini, geleneklerini ve yaşam tarzını anlamak

için de önemlidir. Bu şekilde, farklı kültürlerle açılan kapılar aralanır ve kültürler arası anlayış ve saygı geliştirilir. Küreselleşme, insanların başka ülkelerdeki insanlarla ticaret yapması, seyahat etmesi, çalışması ve birlikte projeler yürütmesi anlamına gelir. Bu tür yoğun etkileşimler, farklı kültürlerle ve yaşam tarzlarına sahip insanlarla karşılaşmayı gerektirir. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenmek, medeniyetler arası etkileşimi daha etkili ve anlamlı hale getirir. Ayrıca, kültürler arası iletişimde dil engellerini aşmaya yardımcı olarak kültürel anlayış ve hoşgörüyü artırır” (İşcan, 2014, s. 4). Ders malzemelerinde kullanılan kültürel unsurlar o dilin tamamlayıcı yapısıdır. Kültürel somut ve soyut öğeler dilin bağlam yapısını manalandıran en önemli yapılardır. Kültür unsurları o dili konuşan milletlerin düşünce sistemini ve anlayış biçimlerini bünyelerinde barındırır. Bu bakımdan kültürel yapılarla bezenmiş dil yapılarını öğrenmek dil edinim sürecini hızlandırması bakımından önemlidir. “Ad bilimin inceleme alanına giren ve tür adları içerisinde değerlendirilmesi gereken renkler, farklı toplumlar tarafından değişik biçimlerde adlandırılmıştır. Renk adları yönünden Türkçe son derece zengin bir dildir”(Küçük, 2010, s. 156).

“Türkçede renk adlarının dikkat çekici bir özelliği de sözcük türetmede sıklıkla kullanılmalarıdır. Hayvan, bitki, eşya, hastalık, yemek, oyun gibi günlük yaşamda sıklıkla rastlanan birleşik adların yapımında renklerden yoğun bir şekilde faydalanılır. Renkler sözcük türetmenin yanında özel adların yapımında da kullanılır.”(Bayraktar, 2013, s. 96). Renklerle kadim tanışıklığı olan ve varlıkları ilk önce renklerine göre kategorize eden insan, dilsel gelişiminin sonraki ve ileri düzeylerinde bir yandan renkler aracılığıyla diğer varlıkları adlandırmış diğer yandan çeşitli varlıklar ve onların renkleri aracılığıyla da renklerin kendisini adlandırmıştır. Bu, ilk bakışta bir paradoks olarak algılanabilir ancak renklerin kaynağının tabiatın ve cisimlerin kendisi olduğu dikkate alındığında bunun doğal bir sonuç olduğu anlaşılır(Doğan, 2015, S. 13). Bu çalışmada kültürel unsurlardan birisi olan renkler ele alınmış ve şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türk edebiyatının çeşitli ürünlerinde renk isimleri hangi bağlamlarda kullanılmıştır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Öğretim setinde renk isimleri ne düzeyde ve hangi dil becerileri ile yer verilmiştir?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisine katkı sağlayacak renk isimleri hangi kültürel bağlamlarda ele alınarak ders malzemesi olarak kullanılmalıdır?
4. Renk isimlerine katkı sağlayacak yeni kültürel, milli renk isimleri nelerdir ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim malzemelerinde bu renkler nasıl kullanılmalıdır?

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli kültürel unsurlar, dil öğretim sürecinin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Özellikle çerçeve metinde de yer alan kültür aktarım unsurlarının iletişimsel yaklaşımla birlikte dil öğretimine katkısı düşünüldüğünde kültür unsurlarının belirlenmesi ve bu unsurların dil malzemesi olarak kullanılması dil öğretim sürecini etkileyen başat olgulardan birisi olarak ele alınabilir. Böylelikle hem yeni renk adlarının öğretilmesi hem de kültürel birikimin aktarımı amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türk edebiyatının çeşitli dönemlerine ait sözlü ve yazılı edebî türler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Ders Kitabı setinin incelenmesini ele alan nitel bir araştırmadır. Veri toplama teknikleri olarak gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara “Nitel Araştırma” denir. Nitel araştırma, katılımcıların davranışlarını, deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini anlamak ve açıklamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel çalışmanın gerektirdiği unsurlar göz önüne alınarak bu araştırmada doküman incelemesi deseninden faydalanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada Türk edebiyatının çeşitli dönemlerine ait sözlü ve yazılı edebî eserlerden rastgele seçilen *Divan-ü Lügat-it-Türk*, *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Huzur*, *Benim Adım Kırmızı* gibi romanlar ve halk ve divan şairlerinden örnekler ele alınmış Yunus Emre Enstitüsü tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim setlerinden A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerine ait ders kitapları incelenerek araştırma konusu için veriler elde edilmiştir. Kitaplarda içerik analizi yapılarak renk isimlerinin hangi bağlamda kullanıldığı, kullanılan bağlamda kültürel aktarımın nasıl yapıldığına dair bulgular elde edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Divânü Lugâti't' Türk'te kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

“ala at, kır at” (Atalay 2006, s. 1/81).

Divânü Lügat-it-Türk'te atlara verilen çeşitli renk adlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere al, kır gibi renklerin atlar üzerinde kullanıldığı görülmektedir. Al kelimesi kırmızı, kızıl renklerin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Kır kelimesi beyazla az miktarda siyah karışmasından oluşan renk olarak müstakil bir renk adı şeklinde kullanılmaktadır. Bu renkler atların bilinirliği açısından ayırt edici kullanım özellikleri taşır. Türk kültüründe hayvanlara verilen takma isimlerde de renklerin kullanımına rastlanır. Bu günümüzde de hala varlığını sürdürmektedir. Sarı kız, kara oğlan, alaca dana vb.

Dede Korkut'ta kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

“Kara kılıç” (Gökyay, O. Ş., 2013).

Türk lehçelerindeki çok sayıda renk adları arasında kara, ak, kızıl, yeşil (yeşil) ve sarının her yerde kullanıldığı ve her şey için kullanılabileceği ifade edilmektedir. Kara kelimesi, siyah rengin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Kara kelimesi olumsuz bir anlam çağrıştırmakta ve ölümle bağdaştırılmaktadır. Kara kelimesi günümüzde de hala varlığını sürdürmektedir. Kara gün, kara gece vb.

Halk Edebiyatında kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. Dost dost diye nicesine sarıldım

Benim sadık yârim *kara* topraktır

Beyhude dolandım boşa yoruldum

Benim sadık yârim *kara* topraktır (Âşık Veysel, *Kara Toprak*)

b. “Baharda çoşarsa bu ulu toprak

Vücuda getirir her türlü yaprak

Al yeşil giyinmiş dağlara bir bak

Besleyip büyütür yer çiçekleri” (Âşık Veysel, *Esti Bahar Yeli Karlar Eridi*)

Âşık Veysel, Cumhuriyet sonrası Halk Edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. Halk şiiri Âşık tarzı şiir geleneğinin en önemli isimlerinden dir. Âşık Veysel şiirlerinde sade, yalın bir üslup kullanmıştır. Eserlerine baktığımız zaman renkleri büyük bir ustalıkla kullandığını, ölümü, sevdayı renklerle bütünleştirdiğini görmekteyiz. *Kara Toprak* şiirinde insanın toprağa bağlılığını ve toprağın insan yaşamındaki önemine vurgu yapmaktadır. Ozan toprağı çok sevmekte ve onu bir dost olarak görmektedir. *Esti Bahar Yeli Karlar Eridi* şiirinde de ölüm, yaşam, dostluk üzerine duygularını al ve yeşil renklerini kullanarak çağrışım oluşturmaktadır. Bu şiir pastoral şiirin en güzel örneklerinden biri olarak sayılabilir. Bahar mevsiminde doğanın uykudan uyandığı, tabiri caizse yeniden doğduğu, kuruyan dalların yeşille buluştuğunu ifade etmektedir.

Halk Hikâyesi Yusuf ve Zeliha’da kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. “kıızıl”, yeşil, ak”

Birini ‘akıķ kılalar key kıızıl

Biri zeberced ola levni yeşil (Yusuf ile Zeliha, s. 465)

Günümüz Türkçesi: Hükümdar birini parlak kırmızı olan akıķ kılar

Biri yeşil renkli zümrüt olur

b. “ak”

Bir taş uçmağdan getirür levni ak

Anı yaratmışdı incü gibi Hağ (Yusuf ile Zeliha;615)

Günümüz Türkçesi: Bir taşı beyaz renkli cennetten getirir

Onu Hak sedef renkli yaratmıştı

Yusuf ve Zeliha’da geçen kıızıl, yeşil, ak kavramlarının renk olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu renkler inci ve zümrütle ilişkilendirilerek sembolize edilmiştir.

Yunus Emre Divanında kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. “yeşil”

“bu dünyede bir nesneye yanar içüm göyner özüm

yigidiken ölenlere gök ekini biçmiş gibi” (206b)

Günümüz Türkçesi: Bu dünyada bir şeye içim yanar, çok üzülürüm; yeşil ekini biçmiş gibi

gençken ölenlere.

“atañ anañ haqqın yitürdüñise
yeşil tonlar giyesin tonanasın” (154b)

Günümüz Türkçesi: Anne ve babanın hakkını ödedinse; yeşil elbiseler giyip süslenirsin (manevi olarak yükselirsin).

Yunus Emre Divanında *yeşil* kavramının renk anlamında kullanıldığı tespit edilmiş ayrıca “gök” kelimesi ile de *yeşil* anlamı verilmektedir.

b. “kara”

Kırk beşinde şüret döner *kara* şakala *ak* iner
bakup şeybetin göricek yoldurmağa düşdi göñül (113b)

Günümüz Türkçesi: Kırk beş yaşında beden yaşlanmaya başlar, *kara* sakala *ak* düşer; bakıp sakaldaki *akları* görünce onları yoldurmak istedim.

Yunus Emre Divanında renkler sıkça kullanılmaktadır. Kara ve ak kavramlarının da renk olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Muhibbi Divanında kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. “siyah”

Su döker ‘ârızum üstüne benim dîdelerüm
Ola bu nev ile yuya bile rûy-ı *siyehi* (G. 2666/3)

Günümüz Türkçesi: Gözlerim yanağımın üstüne su döker.
Bu şekilde olursa *siyah* yüzü bile yıkar.

Karanın eş anlamlısı olarak kullanılan *siyah* renge sıklıkla yer verilen Muhibbi Divanında *siyah* yüz, *siyah* saç ile sembolize edilmektedir. Günümüz Türkçesinde *kara* yerine genel olarak *siyah* rengin kullanıldığını görmekteyiz. Muhibbi Divanında da siyahın bir renk olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

b. “sarı”, Çehre-i Zerd

‘Âşıkun gözleri nem çehresi de *zerd* gerek
Taşrası dâğ ile pür içi tolu derd gerek (G. 2646/1)

Günümüz Türkçesi: Aşığın gözleri yaş, çehresi de *sarı* gerekir.
Dışı yara ile dolu, içi dert ile dolu gerekir.

Muhibbi Divanı'nda Çehre-i Zerd “*sarı yüz*” anlamına gelmektedir. Aşığın yüzü sarı ile sembolize edilmektedir.

Amil Çelebioğlu'nun derlediği *Türk Ninniler Hazinesi*'nde kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. “yeşil”

Pencereden uçtu bir tavuk

Bu gün hava pek soğuk

Dedemin başında bir *yeşil* kavuk

Mevlâm şuna bir uyku, hu hu! (Isparta;241)

b. “al”

Al bağırsak doladığım

Ninni kuzum ninni

Yeşil kundak sardığım

Ninni yavrum ninni! (Konya;244)

c. “kara”

Varın söylen boyacıya

Kara boya boyamasın

Kara giyen yaşlı olur

Karaya ben dayanamam

Nenni yavrum nenni! (Merzifon;243)

Türk ninnilerinde *siyah*, *beyaz*, *yeşil* ve *kırmızı* renklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığını görmekteyiz. Renklerin anlamlarını değerlendirdiğimizde *yeşilin* kutsallık, *beyazın* saflık ve temizlik ve hayırlılık, *siyah* ve *kırmızı* rengin ise olumsuz anlamlar içerdiğini görmekteyiz. Ayrıca Türk geleneklerinde yeni doğum yapan annenin ve bebeğinin nazara karşı korunmasında *kırmızı* renk önemli bir işleve sahiptir.

Cumhuriyet Dönemi Eserlerinde kullanılan renkler ve örnek kullanımları şu şekilde derlenmiştir:

a. “Sanki her şey, taze ve yumuşak yaprağın, parlak renklerin, beyaz aydınlıkta kendisini gölgesiyle bulmanın telâş ve sevinciyle birbiriyle kaynaşıyordu. Mor, kırmızı, erguvani, pembe, yeşil, kümelenedikleri sırtlardan insanın derisine hücum ediyorlardı.” (Tanpınar, A. H., *Huzur*, s. 118).

Tanpınar, şiirlerinde de yazılarında da benzer izlekleri işlemekten çekinmez. Bunlar Tanpınar'ın estetik dünyasının bir nevi tutkularıdır. Onun için eserlerinde kullandığı renkler resim dünyasından bir tablodur. Tanpınar'ın eserlerini incelediğimiz zaman birçok rengi hiç çekinmeden bir arada kullandığını görmekteyiz.

b. “Bu köpek öyle nazlıymış ki, bir de kırmızı ipekten elbisesi varmış”. (Pamuk, O. *Benim Adım Kırmızı*, s.18)

“Hafifçe vurmıştu, ağabeyim de ağlamadı. “Ben babamı istiyorum,” dedi. “Babam dönünce Hasan Amca'nın kırmızı kılıcını çekecek ve biz bu evden Hasan Amca'nın yanına döneceğiz.” (Pamuk, O. *Benim Adım Kırmızı*, s.40)

Benim Adım Kırmızı adlı romanda kırmızı rengini bulmak olasıdır. Metnin kurgusu içinde en sık geçen renk kırmızıdır. Kana, sevgiye, ateşe, otoriteye ve şiddete gönderme yapan kırmızı renk, çağrıştırdığı bu anlamlarla Pamuk'un roman metninde de bütünleşmektedir. Kırmızı renk al rengin eş anlamlısı olarak hala daha günümüzde varlığını sürdürmektedir. “al bayrak, al yanak; kan kırmızı, kırmızı ışık vb.

TOGG Türkiye Renkleri

Türkiye'nin akıllı ve elektrikli otomobili TOGG modelleri Türkiye'nin güzelliklerinden esinlenerek yeni kavramları renk dünyamıza katmaktadır. TOGG renkleri olarak Gemlik mavisi, Anadolu kırmızısı, Oltu taşı siyahı, Kula grisi, Kapadokya kum beji, Pamukkale beyazı altı renk belirlendi. TOGG renkleri Türkiye'nin kültürünü yansıtmak, dünyaya duyurmak için bazı şehirlerimizin isimleri de verilerek oluşturulmuştur. Amaç Türkiye'deki bu şehirlerimizin kültürünü ve turistik özelliklerini göstermektir. TOGG renkleri ve anlamları şu şekilde belirtilmiştir:

Gemlik mavisi: Gemlik'in zeytin ağaçlarının gölgesindeki mavi suları temsil etmektedir.

Anadolu kırmızısı: Anadolu topraklarında yaşayan insanların cana yakınlığını ve tutkusunu yansıtan kırmızıdan esinlenilmiştir.

Oltu taşı siyahı: Oltu taşının sağlamlığını, göz alıcı siyahlığını ve parlak dokusunu temsil etmektedir.

Kula grisi: Kayaçları ve vadileriyle dünyanın milyonlarca yıllık geçmişini

günümüze taşıyan Kula'nın doğal yapısı grinin büyüleyici ihtişamını sembolize etmektedir.

Kapadokya kum beji: Ülkemizin turistik amaçlı bir bölgesi olan Kapadokya'nın olağanüstü güzellikteki doğa harikası peri bacalarının toprak ve kum bejini sembolize etmektedir.

Pamukkale beyazı: Pamukkale travertenlerinin beyazlığını temsil etmektedir.



Resim 1. Türkiye'nin Otomobili Girişim Grubu (TOGG)

(<https://www.ensonhaber.com/gundem/cumhurbaskani-erdogandan-togg-icin-yeni-renk-talebi=>

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Seti A1 Temel Düzey Ders Kitabındaki Renklerin Kullanımı:

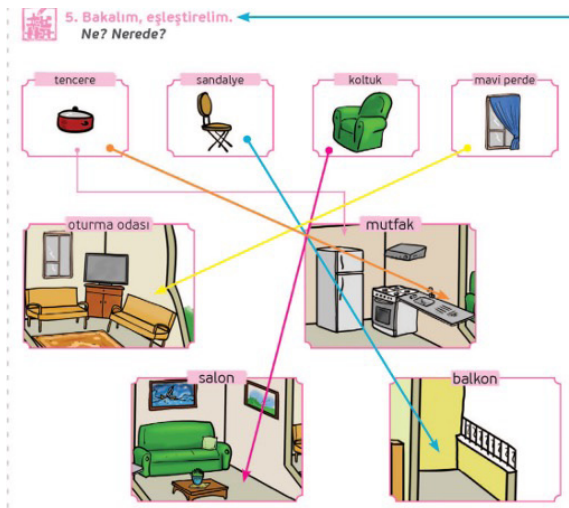
Temel düzey A1 ders kitabı incelendiğinde ana ve ara renklerin hepsine yer verildiğini görmekteyiz. Bunların yanında renk olarak kızarmak ve kararmak kavramları tespit edilmiştir. Aynı zamanda beyazın eş anlamlısı olarak ak, siyahın eş anlamlısı olarak da kara kavramların olduğu belirlenmiş ve bu kavramlar renk adıyla oluşturulan bölge isimleri olarak kitapta yer almıştır. Burada amaç öğrencilere hem ana ve ara renkleri hem de beyaz ve karanın eş anlamlı kelime olduğunu göstermektir. Ayrıca renk adıyla yapılan ırmak ve yer adlarına örnek teşkil etmektedir.

1. ünite de *beyaz* ve *kızarmak* kavramlarına yer verilmiştir. “Kahvaltı” dinleme metninde *beyaz* peynir ve *kızarmış* ekmek karşımıza çıkmaktadır. (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 23).



Resim 2. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

2. ünite de *beyaz*, *gri*, *kahverengi*, *kırmızı*, *lacivert* ve *mavi* renklerine yer verilmiştir. “Bakalım, eşleştirelim” kısmında evin bölümleri ve bu bölümlere ait verilen eşyaların eşleştirilmesi istenmiştir. “mavi perde” burada oturma odasına ait bir eşyadır. Burada “mavi” sıfat görevindedir (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 41).



Resim 3. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

Beyaz, sarı, mavi, kırmızı, yeşil, siyah, turuncu, mor, kahverengi, gri, lacivert ve pembe renklerine yer verilmiştir. “Bulalım, eşleştirelim” alıştırmalarıyla öğrencilerden renkleri eşleştirmesi istenmiş, renklerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca “mavi göz”, “kırmızı kiraz”, “yeşil yaprak”, “sarı papatya” görselleriyle hem renkler pekiştirilmeye çalışılmış hem akılda kalıcılığı istenmiştir (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 43).



Resim 4. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

3. ünite de Kızılay, ak, kara kavramlarına yer verilmiştir. Bu kelimeler incelendiği zaman hepsi renk olarak kullanılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır.

“Kızılay’da biraz dolaştık” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 59).

Cümlesinde geçen “Kızılay” kelimesi renk adıyla oluşturulmuş bir yer adıdır.

“Yazın açık renkli kışın koyu renkli giysiler tercih ediyoruz” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 73). Cümlesinde ise *açık* ve *koyu* kavramları renklerin tonunu belirtmektedir.

“Hangisinde renk adı yoktur?”

- A. Akdeniz
- B. Karadeniz
- C. Kızıldeniz
- D. Ege Denizi”

(Yedi İklim Türkçe 12, 2018, s. 75).

Değerlendirme sorusunda renk isimleriyle kurulmuş bölge isimleri vardır. Sayfa 82’de “inceleyelim, okuyalım” kısmında “Kırmızı Başlıklı Kız” geçmektedir (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 82).



Resim 5: Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

“Kızılay Meydanı Ankara’da Atatürk Bulvarı üzerindedir” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 85).

5. ünite de beyaz, ela, kırmızı, kızarmak, mavi, Kızılırmak geçmektedir.

“Çam ağacının yaprakları yeşil” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 101).

“Kızılırmak Türkiye’nin en uzun nehridir” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 103).



Resim 6. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

Sayfa 112’de “web sayfamı hoş geldiniz” bölümünde kişisel bilgilerin nasıl doldurulması gerektiği gösterilmiştir. Verilen örnekte saç rengi siyah ve sevdiği renkler olarak yeşil ve mavi verilmiştir. Sayfa 113’te de öğrenciden kendi kişisel bilgilerinin yazılması istenmiş yine saç rengi ve sevdiği renkler sorulmuştur (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 112-113).

6. Okuyalım, tamamlayalım. ←
Benim Sayfam

"Web sayfamı hoş geldiniz."

Ana Sayfa Hakkımda Öz Geçmiş İletişim

HAKKIMDA

Adım	Burcum
Soyadım	Doğum tarihim
Saç rengim	Benim renklerim
Göz rengim	Hangi yemekleri seviyorum?
Boyum	Hangi tatilleri seviyorum?
Meseğim	

SEVİYORUM/ SEVMİYORUM/ HOBİLERİM

Seviyorum	
Çok seviyorum	
Sevmiyorum	
Hiç sevmiyorum	
Hobilerim	
İlgi alanlarım	

Resim 7. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

“Kuaför: Saçınızı hangi renge boyayalım?”

Zeynep: Siyaha boyayın” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 113).

6. ünite de dinleme bölümünde Filiz ve Mehmet’in özelliklerinin dinletilip yazılması istenmiştir. Burada saç ve göz rengi olarak kızıl, mavi, siyah ve kahverengi renkleri geçmektedir (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 121).

6. Dinleyelim, tamamlayalım.
Filiz ve Mehmet'in Özellikleri

Filiz	
Saç	akıl
Göz	mavi
Boy	1.68 CM
Kilo	59 kg
Eğitim	Üniversite Mezunu
Meslek	Avukat

Mehmet	
Saç	siyah
Göz	kahverengi
Boy	1.78 CM
Kilo	78 kg
Eğitim	Üniversite Mezunu
Meslek	Öğretmen

1. Filiz'in saçları **siyah**, Mehmet'inki **kahverengi**.....
2. Filiz'in gözleri **siyah**, Mehmet'ininki **kahverengi**.....
3. Filiz'in boyu **1.68**, Mehmet'ininki **1.78**.....
4. Filiz'in kilosu **59**, Mehmet'ininki **78**.....

Resim 8. Yedi İklim Ders Kitabı, A1 düzeyi

“Sedat ve Ailesi Piknikte” adlı okuma metninde “Bulutlar karardı ve gök gürlüdü” cümlesi geçmektedir. Burada kararmak kelimesi bulutun kararması, gökyüzünün siyah olması yani yağmurun yağacağıının habercisidir. *Kararmak* TDK’de rengi karalaşmak, kara ya da karaya yakın bir renk edinmek” olarak verilmiştir (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 131).

7. üniteye renklere yer verilmemiştir.

8. üniteye beyaz, kara, ak, kızıl, yeşil renkleri geçmektedir.

“Burada evler genellikle beyaz ve iki katlı” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 156).

“Ankara’nın *Kızılay* semtinden hareket etti. Ankara’nın en *yeşil* ilçelerinden *Kızılcahamam*’da mola verdik (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 158).

Sayfa 159’da “Seyahat Acentasında” adlı okuma metninde ve metnin anlama sorularında kara ve ak kelimeleri geçmektedir.

“Biz bu hafta sonu Doğu Karadeniz’e gitmek istiyoruz” (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 159).

Çoktan seçmeli olarak hazırlanan sorularda Akdeniz ve Karadeniz bölge isimleri geçmektedir. Bu bölge isimleri ak, beyazın eş anlamlısı; kara da siyahın eş anlamlısıdır. Renk isimleriyle bölge adı oluşturulmuştur (Yedi İklim Türkçe A1, 2018, s. 160).

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Seti A2 Temel Düzey Ders Kitabındaki Renklerin Kullanımı:

Temel düzey A2 ders kitabı incelendiğinde kırmızı, yeşil, mavi, beyaz, sarı, turuncu, mor ve kızıl renklerinin kullanıldığını görmekteyiz. A2 temel düzeyde 2., 5., 7. ve 8. ünitelerde renklere yer verildiği tespit edilmiştir. A2 düzeyinde renklere ilk olarak 2. ünite de rastlamaktayız. Bu ünite de kırmızı, beyaz, mavi ve yeşil renklerine yer verilmiştir. Burada amaç hem A1’de öğrendiği renkleri tekrarlamak hem de *pekiştirme* konusunun öğretilmesidir. *Kıpkırmızı, masmavi, yemyeşil, bembeyaz* pekiştirmeye örnek olarak verilmiştir.

“Zeynep, burnun kıpkırmızı olmuş, üstelik sürekli hapşırıyorsun. Bu alerjik nezleye benziyor” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 31).

“Yüzün *bembeyaz* oldu? Neyin var?” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 32).

“Uğur’un gömleği *bembeyaz*” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 32).

“Elif’in *masmavi* gözleri var” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 32).

“Bu bukalemun *yemyeşil* olmuş” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 32).

▶  3. Tamamlayalım.

masmavi, bembeyaz, yemyeşil...

Uğur’un gömleği **bembeyaz** ... Elif’in **masmavi**..... gözleri var. Bukalemun **yemyeşil**..... olmuş.

Resim 9. Yedi İklim Ders Kitabı, A2 düzeyi

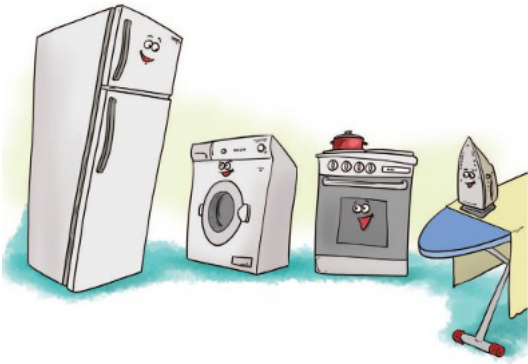
“Her tarafında *kıpkırmızı* benekler vardı” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 41).

“Mars’a gittik. *Masmavi* bir gezegendi” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 41).

5. ünite de sadece beyaz renk geçmektedir. Beyaz eşyaların öğretilmesi için sayfa 98’de bir okuma metni verilmiştir. Burada ütü, çamaşır makinesi, buzdolabı, fırın vb. kavramların genel adının *beyaz eşya* olduğu öğretilmek amacıyla yer verilmiştir.

“Beyaz Eşyalar Tartışıyor” (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 98).

10. Okuyalım.
Beyaz Eşyalar Tartışıyor



Buzdolabı: Arkadaşlar, biliyorsunuz, ben insanlara çok faydalıyım.
Çamaşır Makinesi: Sen ne iş yaparsın ki?
Buzdolabı: Benim içimde yiyecekler uzun süre bozulmaz.
Fırın: İnsanlar senden önce ne yaptılar, yiyecekleri bozuldu mu?
Ütü: Evet, sen kaç yıldan beri insanlara hizmet ediyorsun?
Buzdolabı: Ütü kardeş, insanlara senin ne faydan var? Belki yüz yıldır çalışıyorum, en faydalı benim.
Ütü: Belki bilmiyorsunuz ama içinizde en eski aletlerden biri benim.
Fırın: Yok canım, öyle pey olur mu?
Ütü: Elbette olur! Mesela Türkçenin 11. yüzyıldaki sözlüğünde benim adım var.
Çamaşır Makinesi: Yani daha 11. yüzyılda Türkler seni kullanmışlar, öyle mi?
Ütü: Evet, kasacası o yüzyılda sen yıkamışsın, ben ütlemişim.
Çamaşır Makinesi: Şaka yapma! O yüzyılda ben daha yoktum.
Fırın: Arkadaşlar, günümüzde hepimiz gerekliyiz ve faydalıyız. Tartışmayıp işimizi doğru ve iyi yapalım.
Elektrik: Deminden beri sizi dinliyorum. Boguna tartışmayın. Siz, benim enerjimle çalışıyorsunuz. İnsanlık için en faydalı ve gerekli benim.

98 Ünite 5 • İhtisaki kavramlar

Resim 10. Yedi İklim Ders Kitabı, A2 düzeyi

6. ünite de kızıl kavramı kullanılmıştır. Burada kızıl kavramı renk olarak değil yer olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Yurtta Bir Sabah” adlı metinde “Kızılay” kavramına rastlamaktayız. Burada renk ismi kullanılarak yer adı yapılmıştır.

“Sen *Kızılay*’da kiminle buluşacaksın”(Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 116).

6. ünitenin B bölümünde “Kızarmış Ekmek” adlı metinde “kızarmak” kavramına yer verilmiştir. TDK’ye göre, *kızarmak*, “Yiyecekler tavada kızgın yağ içinde veya ateşte kırmızılaşarak pişmek” anlamına gelmektedir (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 120).

7. ünite de *kızıl* kavramına rastlıyoruz. Sayfa 147’de verilen hikâye tamamlama kısmında “Hayırdır İnşallah” adlı metinde *kızıl* kavramına yer verilmiştir. Burada *kızıl* kavramı renk olarak kullanılmıştır. TDK’ye göre, *kızıl*, “Parlak kırmızı renk” anlamına gelmektedir.

“Güneş’in son ışıkları dağın eteklerini *kızıla* boyadı (Yedi İklim Türkçe A2, 2018, s. 147).

8. ünite de mavi, yeşil, kırmızı, mor, turuncu, sarı kavramlarıyla bir dinleme metni verilmiştir. Renklerin kişiliklerimiz üzerindeki etkisini anlatan basit düzey anlatım ve sesletimle önce metin dinletilmektedir. Daha sonra öğrencilerin hangi rengi sevdikleri ve o rengin kişiliğini yansıtıp yansıtmadığı sorularak hem dinleme hem de konuşma pratiği yapılmaktadır.

1.2. Hangi rengi seviyorsunuz? İşaretleyin, kişiliğinizi öğrenin.
Renklerle Kişiliğimizi Öğrenelim

Hangi rengi seviyorsunuz?
İşaretleyin, kişiliğinizi öğrenin.

Mavi
Yeşil
Kırmızı
Mor
Turuncu
Sarı



Renklerle Kişilik Testi

Hangi rengi seviyorsunuz? İşaretleyin kişiliğinizi öğrenin.

Mavi:

1. Başkalarına yardım etmeyi seviyorsunuz?
2. Çok meraklısınız.
3. Güvenilirsiniz, insanlar size güveniyor.
4. Çevrenizdeki insanları dinliyorsunuz.
5. Çevrenizdeki insanların hislerine önem verirsiniz.
6. Müzik dinlemeyi seviyorsunuz.
7. Yabancı dil öğrenmeye meraklısınız ve yabancı dil öğrenme yeteneğine sahipsiniz.
8. Düşünce ve duygularınızı açıkça ifade edersiniz.
9. Yalnızlığı seviyorsunuz.

Yeşil:

1. Gerçeksiniz.
2. Çevrenizdekiler size güveniyor.
3. İnsanları dinliyor, onların sorunlarına önem verirsiniz.
4. Soru sormayı seviyorsunuz.
5. Çevrenizdekilerin ihtiyaçları sizin için çok önemlidir.
6. Yardımseversiniz.
7. Otuzlar ve inandırıcılık özelliğine sahipsiniz.
8. Kendinize değer verirsiniz.

Kırmızı:

1. Çok hareketli ve pratiksiniz.
2. İnsanlara değer veriyorsunuz.
3. Hiç kimse sizi kandıramaz.
4. Ne önemlidir; ne önemsizdir; bunu çok iyi biliyorsunuz.
5. Çoğu zaman öğretmen gibi davranırsınız.
6. Bazen aşırı otoriter olabiliyorsunuz.
7. Kendinize olan güveniniz tam.
8. Güce ve iktidara önem veriyorsunuz.
9. Liderlik ve yöneticilik özelliklerine sahipsiniz.

Mor:

1. Hayat sizin için bir yolculuk gibidir.
2. Her an sizin için çok değerlidir.
3. Manevi değerlere önem veriyorsunuz.
4. Meraklı ve araştırmacı bir kişiliğiniz var.
5. İnsanları etkileme gücüne sahipsiniz.
6. Çevrenizdekilerle çok iyi iletişim kuruyorsunuz. İletişim beceriniz yüksek.
7. Konuşma beceriniz çok yüksek.
8. Romantik ve duygusalsınız.

Turuncu:

1. Planlı hareket etmeyi seviyorsunuz.
2. Her şeyi zamanında yapmak sizin için çok önemli.
3. Kendinize çok güveniyorsunuz. Özgüven sahibisiniz.
4. Denemekten korkmuyorsunuz. Sizin için önemli olan dünyayı tanımadır.
5. İyi bir yöneticisiniz. Kimin hangi işte yetenekli olduğunu anlayabiliyorsunuz.
6. Eğlenmeyi seviyorsunuz ama disiplinden asla vazgeçmiyorsunuz.
7. Çevrenizdekiler sizi hayranlıkla izliyor.
8. Bazılar sizi aşırı ciddi olarak görüyor.
9. Bir hatayı ya da yanlışlığı hemen fark edebiliyorsunuz. Bu özelliğiniz bazen çevrenizdekileri tedirgin edebiliyor.

Sarı:

1. Çok enerjik ve hareketlisiniz.
2. Sakacısınız. İnsanları güldürmeyi seviyorsunuz.
3. İnsanlarla ilişkilerinizde samimisiniz.
4. Özgür olmayı seviyorsunuz.
5. İknâ kabiliyetiniz yüksek.
6. Entellektüel bir kişiliğe sahipsiniz.
7. Yöneticilik özelliğiniz var.
8. Hırslı ve işinizde iddialısınız.

Resim 11. Yedi İklim Ders Kitabı, A2 düzeyi

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Seti B1 Orta Düzey Ders Kitabındaki Renklerin Kullanımı:

Orta düzey B1 Ders kitabı incelendiğinde *ak*, *kara*, *pembe*, *yeşil*, *kırmızı*, *yemyeşil-yeşermek*, *mavi*, *kızıl* renklerinin kullanıldığını görmekteyiz. Renklerin kullanımı için ünitelere bakıldığında 1., 2., 4., ve 5. Ünitelerde renklere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

3. üniteye *yeşil* renk olarak kullanılmıştır.

“*Yeşil* alanda çiçekler, ağaçlar ve çimler vardır” (Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 55).

6. üniteye *beyaz*, *yeşil* ve *mavi* renk olarak kullanılırken “*Kızılırmak*” ismini toprağının kırmızı renk oluşundan almaktadır. Yani renk adıyla oluşturulan bir yer adıdır. Toprağın rengini aktarmak, kayaçların, kar ve yağmurun etkisiyle toprağı kızıl renge boyadığını gösterme amacıyla adlandırma yapılmıştır. İlgili konumdaki kayaların, taşların ve toprağın kırmızıya yakın bir renkte olmasıyla ilgilidir.

“*Mavi* bir minibüs okulun önünde bekliyor” (Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 111).

“Üzerimde *beyaz* bir gömlek, *açık mavi* bir pantolon var” ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 111).

“Okuldan çıktuktan sonra büyük, çevresi *yeşil* bir yolda ilerliyoruz” ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 111).

“Oradan sağa, *Kızıllırmak Caddesi*’ne dönüyorsun” ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 111).

2. Okuyalım, işaretleyelim.
Rüya içinde Rüya


Emine Hanım Günaydın oğlum. Vakit geç oldu. Kalkmayacak mısın?
Sedat Günaydın anne. Hemen kalkıyorum... Çok ilginç bir rüya gördüm.

Emine Hanım Hayırdır inşallah. Ne gördün?
Sedat Rüyamda hafta sonu, okulda Ankara gezisi düzenleniyor ve arkadaşlarımla birlikte geziye katılıyoruz.

Emine Hanım Sonra?
Sedat Mavi bir minibüs okulun önünde bekliyor. Hava güneşli. Üzerimde beyaz bir gömlek, açık mavi bir pantolon var. Kıyafetleri yeni almışız. İlk o gün giymişim. Arkadaşlarım “Kıyafetlerin çok yakışmış.” diyorlar.

Emine Hanım Ne güzel... Başka?
Sedat Öğretmenimiz bize sesleniyor ve sırayla minibüse biniyoruz. Selim ile birlikte oturuyoruz. En son öğretmenimiz minibüse biniyor. Sonra hareket ediyoruz. Okuldan çıktuktan sonra büyük, çevresi yeşil bir yolda ilerliyoruz. Öğretmenimiz “Beypazarı’na gidiyoruz.” diyor. Radyoda bir türkü çalıyor ve hep birlikte türkü söylüyor, eğleniyoruz. Türkü bittikten sonra Selim’le muhabbet ediyoruz. Bir süre sonra başımı cama yaslayıp uykuya dalıyorum. Rüyamda “Beypazarı’ndayım. Bir okul gezisinde... Selim’e dönüp “Ne çabuk geldik?” diye soruyorum... Konuşmuyor. Beypazarı’na ilk gelişim. Bu yüzden merakla çevreyi seyrederim. Eski ahşap binalar dikkatimi çekiyor. Çarşı çok kalabalık... Ara sokaklardan birine giriyorum. Arkadaşlarımı ve öğretmenimizi kaybediyorum. Tek başıma gezmeye devam ediyorum. Her köşe başında havuç suyu satılıyor. Çok ilginç buluyorum. Yanımdan geçen bir adam arkadaşına “Beypazarı’nın havucu meşhurdur” diyor...

Emine Hanım İlginc bir rüya... Peki, başka ne gördün?



Kurgu • Ünite 6 111

Resim 12. Yedi İklim Ders Kitabı, B1 düzeyi

7. ünite de beyaz kırmızı, yemyeşil-yeşermek kavramlarına yer verilmiştir. Cümleler incelendiğinde hepsinin renk olarak kullanıldığı tespit edilmiş yalnızca yeşermek kavramı “Bitkilerin yaprak vermesi, yapraklanması, yeşil renk alması ve yeşillenmesi ayrıca mecaz olarak “canlanmak ve yeniden ortaya çıkmak” anlamlarına gelmektedir (TDK 2022).

“Bitkilerin *yeşermesini*, hayvanların üremesini, insanların kuvvetlenmesini sağlar” (Yedi İklim Türkçe B1;2018:140).

“Bahar geldiğinde her yer *yemyeşil* olur” ” (Yedi İklim Türkçe B1;2018:145).

“Haka dansında dansçılar gözlerinin *beyaz* kısmını izleyenlere gösterir” (Yedi İklim Türkçe B1;2018:130).

1. Okuyalım, cevaplayalım.
Haka Dansı

Haka dansı, Yeni Zelanda'ya özgü bir dans türüdür. Yeni Zelanda'nın en önemli kültür sembollerinden biri olan "Haka", ilginç bir danstır. Haka dansı bir savaş dansıdır. Yeni Zelanda'da yaşayan Maori kabilesinin dansı olan Haka, ilk kez 1810 yılında ortaya çıkar. Efsaneye göre kabilenin savaş şeflerinden Rauparaha, rakip kabilele savaşçıların kendisini öldürmek için geldiğini öğrenir ve kaçmaya başlar. Bir çıkura girerek saklanır. Çukurun başında onu vücudu kulları kaplı bir savaşçı liderinin beklediğini görür. Ancak bu kişi ona acı ve Rauparaha'ya özgürlüğünü verir. Rauparaha da çukurdan çıkar ve günümüze kadar gelen Haka dansının sözleriyle dans etmeye başlar. Rauparaha, bu dansla kendisini öldürmek isteyen savaşçılardan intikam almak için yemin eder. Rauparaha, daha sonra bu dansı tüm Maoriilere öğretir. O günden sonra Maoriiler savaşlardan önce dümanlarını korkutmak için Haka dansı yapmaya başlar.

Haka dansında dansçılar, gözlerinin beyaz kısmını izleyenlere gösterir. Dansçılar bir yandan ellerini bedenlerine vururken bir yandan da ayaklarını yere vurarak dans ederler. "Ka mate ka mate" yani "Ölüyorum, ölüyorum" sözleriyle başlayan dans, Maori yerlisinin, düşmanın infaşa geldiğini an söylediği, "Ka ora, Ka ora" yani "Yaşıyorum, yaşıyorum" sözleriyle devam eder.

Haka dansını izleyenlerin çoğu, bu dansı çok sevimli bulurlar. Ancak sert et kol hareketleriyle yapılan dansın saldırgan etkiler bıraktığını düşünenler de var.

Zamanla Maoriilerin bu dansı, ada sınırlarını aşar. Günümüzde spor salonlarında ve sahalarda bu dansın kullanımı hızla yaygınlaşıyor. Basketbol ve futbolda bu dans, renkli bir gösteri ve güdüleme amacıyla kullanılıyor. Haka dansı yapan sporcular, eğlencere isindikleri için mutlular.

6. Okuyalım, işaretleyelim.
Gül Dalında Bir Dilek

Hidretlez, Türk dünyasında kullanılan mevsimlik bayramlardan biridir. Hızır günü olarak adlandırılan Hidretlez günü, Hızır isimli iyilik sever bir kişi ile İlyas Peygamber'in yüzünde buldukları gündür. Türkiye'de Hidretlez Bayramı 6 Mayıs (5 Mayıs gecesi) tarihinde kutlanır. Bugün aynı zamanda tabiatın uyanışı olarak kabul edilir.

Hidretlez gecesi Hızır'ın uğradığı yerlere ve dokunduğu şeylere bereket vereceği inancıyla çeşitli uygulamalar yapılır. Yiyecek kaplarının ve para keselerinin ağzıları açık bırakılır. Ev, bahçe, araba isteyen kimseler, Hidretlez gecesi gül ağacının altına istediklerinin resmini koyarlarsa Hızır'ın kendilerine yardım edeceğine inanırlar. Aynı zamanda dileklerini kırmızı kurdeleye bağlayıp gül ağacına asarlar. Bir yıl boyunca dileklerinin yerine gelmesini beklerler. Bazı kimseler de atıy yapıp dilek dileyler. Ondan sonra yaktağın ateşin üstünden atırlar.

Hızır adı verilen iyi kalpli insanın Allah'ın kendisine verdiği güçle günları yapabileceğine inanılır:

- Allah'a inanan, kalbi temiz insanlara yardım eder.
- Uğradığı yerlere bolluk, bereket, zenginlik getirir.
- Dertlilere deva, hastalara şifa verir.
- Bitkilerin yeşermesini, hayvanların üremesini, insanların kuvvetlenmesini sağlar.
- İnsanların şanslarının açılmasına yardım eder.
- Uğur ve kısmet sembolüdür.

Hidretlez günü atıy yapıp üzerinden atılması, oyuncak evler yapıp gerçeğine kavuşulacağı düşünülmesi gibi âdetler, halkın iyilik dilekleri olarak kabul edilir.

Resim 13. Yedi İklim Ders Kitabı, B1 düzeyi


"Aynı zamanda dileklerini kırmızı kurdeleye bağlayıp gül ağacına asarlar" ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 140).

8. ünite de *kara, ak, pembe, yeşil, kırmızı* kavramları yer almaktadır. Beyazın eş anlamlısı olarak *ak*, siyahın eş anlamlısı olarak da *kara* öğretilmiştir. *Ak* ve *kara* kelimesinin geçtiği cümlelerdeki kullanımlarına bakıldığında mecaz anlam içermediği tespit edilmiştir.

"Zühre'nin mezarının üstünde bir pembe gül, Tahir'in mezarının üzerinde bir kırmızı gül çıkar. Karadiken'in mezarında ise kara bir diken çalısı çıkar" ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 150).

"Seherde uğradım ben bir güzele
Dedim sarhoş musun söyledi yok yok
Ak elleri boğum boğum kınalı
Dedim bayram mıdır söyledi yok yok" ((Yedi İklim Türkçe B1, 2018, s. 155).

22

 **9. Okuyalım.**
Seherde Uğradım Ben Bir Güzele

Seherde uğradım ben bir güzele
Dedim sarhoş musun söyledi yok yok
Ak elleri boğum boğum kınalı
Dedim bayram mıdır söyledi yok yok

Dedim inci nedir dedi dişimdir
Dedim kalem nedir dedi kaşımdır
Dedim on beş nedir dedi yaşımdır
Dedim daha var mı söyledi yok yok

Dedim Erciş nedir dedi ilimdir
Dedim gider misin dedi yolumdur
Dedim sefil Emrah dedi kulumdur
Dedim satar mısın söyledi yok yok
Ercişli Emrah



Resim 14. Yedi İklim Ders Kitabı, B1 düzeyi

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Seti B2 Orta Düzey Ders Kitabındaki Renklerin Kullanımı:


Orta Düzey B2 kitabı incelendiğinde *beyaz, mavi, sarı, kırmızı, yeşil, ak, kara, gri, pembe* renklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca *koyu, kararmak, sararmak ve kızarmak* gibi kavramlara da yer verilmiştir. 7. Ve 8. Ünitelerde renk ve renk anlamı taşıyan kavramlara yer verilmemiştir.

2. ünite de *kararmak, solmak, sararmak, kızarmış* kavramlarına yer verilmiştir.

“Hava *kararırken* evde olmalıyım” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 33).


TDK’ye göre, *kararmak*, “Rengi karaya dönmek, siyahlaşmak” (TDK, 2022).

“Sonbahar mevsimi ile birlikte yapraklar *sararmış*” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 38).



Sonbahar mevsimi ile birlikte yapraklar **sararmış**.

Parkın içindeki **sararmış** yaprakları topladık.



Resim 15. Yedi İklim Ders Kitabı, B2 düzeyi

TDK'ye göre, *sararmak*, “Sarı olmak, rengi sarıya dönmek” (TDK, 2022).

“Kızarmış tavuk” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 39).

TDK'ye göre, *kızarmak*, “Kırmızı veya ona yakın bir renk almak” (TDK, 2022).

“Gelinin yüzü *bembeyaz* boyanır” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 40).

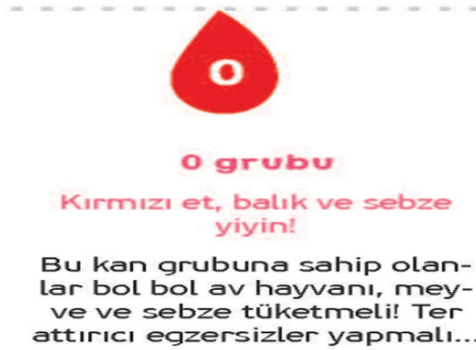
3. ünite de mavi ve sarı renklerine yer verilmiştir.

“Pencerelere *mavi* cam.....” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 55).

“Fakir kadın zengin adamın karısına *sarı* saçlı, tostoparлак bir yavru-ları olduğunu söyledi” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 59).

4. ünite de *kırmızı*, *yeşil* ve *siyah* renklerine yer verilmiştir.

“Yağsız *kırmızı* et, özellikle *koyu yeşil* renkli sebzeler, balık, hindi, tavuk ve meyveler” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 83).



Resim 16. Yedi İklim Ders Kitabı, B2 düzeyi

“Gazlı içecekler, *siyah* çay ve kahve içilmemesi” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 83).

5. ünite de mavi, yeşil, sarı, ak, kara, pembe, kırmızı renklerine yer verilmiştir. Mavi, yeşil, pembe ve kırmızı, ak renkleri renk olarak kullanılmıştır. Fakat *Karadeniz* ve *Sarıyer* renk isimleriyle oluşturulan yer adlarıdır.

“Memleket isterim

Gök *mavi*, dal *yeşil*, tarla *sarı* olsun;

Kuşların, çiçeklerin diyarı olsun” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 106).

“Karadeniz Bölgesi, çok yağış aldığı için *yeşilin* her tonunu görebileceğiniz ağaçlarla kaplıdır” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 108).

“En çok saygı duyduğu kişilerden biri de *aksakallı*, bilgin mimarbaşı, Mimar Sinan’dı” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 113).

“Şeker *pembesi* oyasıyla, özlemini.....” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 116).

“Kadın *kırmızı* gül oyası takmışsa bu evlilik çağındayım mesajıdır” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 116).

“*Sarıyer*’de su muhallebisinin, Kanlıca’da yoğurdun, Beyoğlu’nda tavuk göğsünün.”(Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 103).

6. ünite de *beyaz*, *kırmızı*, *gri*, *pembe* renklerine yer verilmiştir.

“ Bu toplar, uzaktan bakıldığında sahili süsleyen *beyaz* inciler gibi görünüyor” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 121).

“*Kırmızı* gökyüzü” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 123).

“Bu da ortası *gri* renkte hava kütesinin tornada görünümü almasına neden olur” (Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 126).



Resim 17. Yedi İklim Ders Kitabı, B2 düzeyi

“Watson, 10 metrelik *pembe* teknesiyle 18 Ekim 2009’da yola çıktı-ğı...”(Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 130).

7. ve 8. Ünitelerde renklere yer verilmemiştir.

Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Seti C1 İleri Düzey Ders Kitabındaki Renklerin Kullanımı:

İleri düzey C1 Ders kitabı incelendiğinde *mavi, siyah, sarı, yeşil, beyaz, kırmızı, ak, kara ve kızıl kavramlarının* kullanıldığını görmekteyiz. 5. Ve 6. Ünitelerde renklere yer verilmemiştir.

1.Ünitede mavi, siyah, sarı, yeşil, kırmızı ve beyaz renkleri geçmektedir.

“Halkalar mavi, siyah, sarı, yeşil ve kırmızı renklerde” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 11).



Resim 18. Yedi İklim Ders Kitabı, C1 düzeyi

“O zaman kırmızı giyin” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 19).

“Kırmızı formayla oynayan takımlar, mavi ya da beyaz formalılara göre daha iyi performans gösteriyor ve daha çok daha gol atıyormuş” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 19).

9. Okuyalım, konuşalım. Kırmızı Giyen Kazanır

Kazanmak mı istiyorsunuz? O zaman kırmızı giyin! İngiltere'deki Durham Üniversitesinden iki araştırmacı, kırmızı forma giyen sporcuların, başka renk forma giyen sporculara göre daha başarılı olduğunu söylüyorlar. Araştırmacılar, 2004 olimpiyat oyunlarındaki dört spor dalından alınan sonuçları incelemişler: Boks, tekvando, grekoromen güreş ve serbest güreş. Sonuç mu? Kırmızı giyen sporcuların, karşılaşmaların %60'ını kazandığını görmüşler. Peki, ya takım sporları? Araştırmacılar, Euro 2004 Uluslararası Futbol Turnuvası'nın sonuçlarını da incelemişler. Kırmızı formayla oynayan takımlar, mavi ya da beyaz formalılara göre daha iyi performans gösteriyor ve daha çok gol atıyormuş. Araştırmacılara göre bunun nedeni, kırmızı giymenin, sporcuların kendine güvenini artırmaya olabir. Kendine güvenen sporculara daha iyi oynuyor.



Forma renklerinin bir müsabakayı kazanmada etkili olduğu görüşüne katılıyor musunuz? Niçin?



Resim 19. Yedi İklim Ders Kitabı, C1 düzeyi

Sporcular Nasıl beslenir? adlı dinleme metninde sporcuların nasıl beslenmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Metin dinlenirken öğrencilerden kendi görüşleri istenmiştir. 8. maddede “yeşil yapraklı sebzeler”e yer verilmiştir. Yeşil burada renk olarak kullanılmıştır (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 28).

2. ünite de sadece kırmızı, yeşil ve beyaz kavramları tespit edilmiştir. Burada bu kavramlar renk olarak verilmiştir.

“Londra ve otobüs deyince de akla kırmızı renkli çift katlı otobüsler geliyor” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 43).

“Sonuç olarak hibrit otobüsler çevreye daha az karbon salımı yapar. Bu nedenle “yeşil” otobüs olarak da adlandırılır” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 44).



Resim 20. Yedi İklim Ders Kitabı, C1 düzeyi

“Renklilerle beyazları birlikte yıkamayın” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 51).

3. ünite de ak pak, mavi ve yeşil renklerine yer verilmiştir. Okuyalım cevaplayalım kısmında Ümit Yaşar Oğuzcan'ın şiirine yer verilmiştir. Yedi kıtalık şiirin 2. Ve 3. Kıtalarında bu kavramlar geçmiştir. 2. Kıtadaki “ak pak” kullanımındaki ak rengi beyazın eş anlamlısıdır. Burada “ak pak” söyleminden ellerinin beyaz ve temiz olduğunu anlamaktayız (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 68).

“Ben senin en çok ellerini sevdim
Bir pınar serinliğinde, küçücük ve ak pak”

“Ben senin en çok gözlerini sevdim
Kâh çocukça mavi, kâh inadına yeşil”

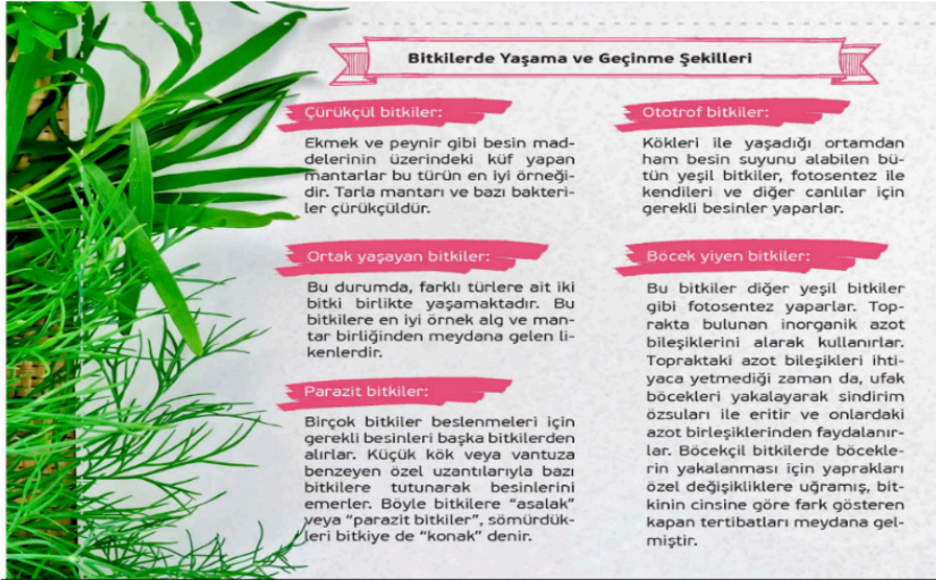
4. ünite de yeşil, beyaz ve kıvıl renklerine yer verilmiştir.

“Bir karınca yuvasında bir milyon bireye rastlamak mümkündür” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 75).

Hayvanlar adlı metinde ve çoktan seçmeli sorusunda “kara” kavramı geçmektedir. “Kara” burada renk olarak değil “kara”nın eş seslisi olan “toprak parçası” anlamında kullanılmıştır.

“Kara hayvanlarının vücutları ise kıl, tüy ya da pullarla kaplı olup akciğer solunumu yapar” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 75).

Bitkilerde Yaşama ve Geçinme Şekilleri adlı metinde yeşil rengine birçok kez yer verilmiştir.



Resim 21. Yedi İklim Ders Kitabı, C1 düzeyi

“Kökleri ile yaşadığı ortamdan ham besin suyunu alabilen bütün yeşil bitkiler, fotosentez ile kendileri ve diğer canlılar için gerekli besinler yaparlar” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 82).

“Bu bitkiler diğer yeşil bitkiler gibi fotosentez yaparlar” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 82).

“Dünya yüzeyinin yüzde otuz yeryüzündeki yaşamın devamı için önem taşıyan yeşil ormanlarla kaplıdır” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 91).

Serbest okuma metninde “Şerbet” ile ilgili bir metne yer verilmiştir. Burada şerbetin ne olduğu, ne zaman tüketildiği ve nelerden yapıldığı anlatılmıştır. “kızılçık” kavramı renk değil renk adı ile oluşturulmuş bitki adıdır ve bu adı renginden dolayı almıştır.

“Şerbetler, çiçeklerle (gül, gelincik, menekşe, yasemin, iğde çiçeği, nar çiçeği ve zambak) ya da meyvelerle (armut, ayva, çilek, elma, kızılçık, dut, nar, bergamot, vişne, portakal) yapılırdı” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 90).



Resim 22. Yedi İklim Ders Kitabı, C1 düzeyi

5. ve 6. Ünitelerde renklere yer verilmemiştir.

7. üniteye kara, ak ve kızıl kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramlar incelendiğinde hepsinin renk olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Okuyalım cevaplayalım bölümünde “Arabanın Hangi Lastiği Patladı” metninde “kara” kavramına yer verilmiştir. Metinle ilgili verilen çoktan seçmeli sorunun D şikkında bir atasözü içerisinde geçmektedir.

“Ramazanda yalan söyleyenin yüzü, bayramda kara olur” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 138).

Bu atasözünün anlamı,

“Hayatta her zaman doğru olmalı, doğru davranılmalıdır. Yalan söylemek, belki bir zaman için etrafımızdaki kandırmamıza neden olur. Ama gelişen olaylar; söylenen yalanı bir gün bir şekilde açığa çıkartır. Bu durumda, yalan söyleyen kişi çok utanır, mahcup olur” (dersimiz.com, 2023).

Sayfa 152’de Serbest Okuma bölümünde Karacaoğlan’ın bir şiirine yer verilmiştir. 17. yüzyılda yaşadığı rivayet edilen Karacaoğlan Âşık Edebiyatı’nın en önemli temsilcilerinden biridir. Aşk ve doğa temalarını şiirlerinde çokça işlemektedir. Bu şiir bir devriye olarak kabul edilmemesine rağmen doğumdan önceki hayatı, dünya hayatını ve ölümden sonraki hayatı, yani ahiretten bahsediyor olmasından dolayı devriye özelliklerini taşımaktadır.

Bu şiirde ak ve kızıl kavramlarına yer verilmiştir. Burada bu kavramlar renk olarak geçmektedir. Ak beyazın eş anlamlısı, kızıl da kırmızı manasında kullanılmıştır (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 152).

“Hakk’ın kandilinde gizli sır idim
Anamın beline indirdin beni
Ak mürekkep idim, kızıl kan ettin
Türlü irenlere yandırdın beni”

8. ünite de sadece *beyaz* rengine yer verilmiştir. Burada beyaz renk olarak kullanılmıştır.

“Yeryüzünde içten bir tebessüm, sırtında göğsü bağı açık, kısa kollu bir gömlek, ayağında ütüsüz bol bir pantolon ve beyaz spor ayakkabılar” (Yedi İklim Türkçe C1, 2018, s. 159).

Sonuç ve Tartışma

Türk kültüründe renkler, sembolik anlamlar taşırlar ve farklı duygusal, sosyal ve kültürel çağrışımlara sahiptir. Tarih boyunca renkler edebî eserlerde sıkça başvurulan bir metafor olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Türk edebiyatının bütün dönemleri taranarak renklerin çeşitli edebi türlerde nasıl kullanıldığına dair örnekler ele alınmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe öğretim setleri incelenerek renklerin hangi bağlamlarda kullanıldığı konusunda örnekler derlenmiştir. Renklerin birer kültür aktarım aracı olduğu ve her rengin imgesel ve olgusal olarak kültürel birikimleri ile bağlama yön verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ders malzemelerinde renklerin kültür aktarımı için önemli unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Son dönemde TOGG otomobillerinin üretimi ile birlikte literatüre kazandırılan ve sosyal hayatta kullanılmaya başlanacak olan yeni renk isimlerinin literatürde yer alması dil öğretimi ve kültür aktarımı için de malzeme olarak ele alınması sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmamızda bu tür metaforik öğelerin nasıl kullanıldığına dair örnekleri vermeye çalıştık. Bu bağlamda renklere yüklenen misyonlar algı oluşturmada duyguları daha rahat ifade etmede Türk milletine söylem zenginliği sağlamıştır. Mesela: kırmızı, Türk kültüründe genellikle aşk, tutku, enerji ve canlılıkla ilişkilendirilir. Kırmızı, Türklerin geleneksel düğünlerinde ve bayramlarda sıkça kullanılan bir renktir. Ayrıca kırmızı, güçlü duyguları ifade etmek için kullanılan bir metafora da sahiptir. Beyaz, Türk kültüründe temizlik, saflık, masumiyet ve dürüstlikle ilişkilendirilir. Türk geleneksel düğünlerinde gelinlik ve damatlık genellikle beyaz renkte olur. Beyaz renk, Türk kültüründe önemli bir semboldür ve pozitif anlamlar taşır. Yeşil renk, Türk kültüründe doğa, bereket, tazelik ve huzurun sembolüdür. Yeşil ayrıca Türkçe 'de umudu ve canlılığı ifade etmek için kullanılır. Mavi renk, Türk kültüründe genellikle deniz, gökyüzü, huzur, sadelik ve güvenin sembolüdür. Sarı renk ise, Türk kültüründe genellikle güneş, ışık, neşe, enerji ve mutluluğu sembolize eder. Türk halk kültüründe sarı, bazı geleneksel kıyafetlerde ve süslemelerde kullanılan bir renktir. Ayrıca sarı renk, baharın ve yeni başlangıçların habercisi olarak da kabul edilir. Siyah renk, Türk kültüründe genellikle ciddiyet, saygı, asalet ve gücün sembolüdür. Türk geleneksel kıyafetlerinde ve özel törenlerde siyah renk sıklıkla kullanılır. Aynı zamanda yas ve matem dönemlerinde de siyah renk tercih edilir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde renk isimleri birçok fonksiyonda kullanılabilir. Kelime öğretiminden kültür aktarımına kadar birçok tema içerisinde kullanılacak olan renklerin sadece nitelme özelliklerinin yanında yüklendikleri manalar ile de gizil kültür aktarımı yapılabilir. Kültürel anlayış ve ifadelerin renklere yüklenecek misyonlar ile öğrenciler üzerinde kalıp öğrenme ifadeleri sağlanabilir. Nasıl ki Halk Edebiyatında Karacaoğlan'ın anlayış ve ifade yapısında kara kelimesinin anlamsal yükü göz ardı edilemezse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de renk isimleri ile birçok kavram, kültür ve anlayış hedef kitleye aktarılabilir. Renkler sayesinde kültürel ayrışmalar, kültür etkileşimleri ve kültürel alışveriş daha kolay şekilde uygulanabilir. Milletten millete, ülkeden ülkeye değişen renk algıları sayesinde kültürleşme olanağı kolaylaştırılabilir. Bir bakıma renkler kültürel birikimin de taşıyıcıları olarak görülebilir. Yabancı dil olarak Türkçe kitapları incelendiğindeki bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsünün seti incelenmiştir, renklerin nitelme görevleri üzerinde sıkça durulurken kademeli olarak kurlarda renk isimlerine kültürel

misyonun çok fazla yüklenmediği görülmektedir. Kültürel misyonun gizli olarak nasıl verileceği ve aktarım sırasında hedef kitlenin kültürel şoka en az maruz kalacağı hususları da önem arz etmektedir. Bu bakımdan hem yeni renk adlarının öğrencilere aktarılması hem de Türk kültür yapısında izlerin sunulması açısından Türk markası olan TOGG arabalarının renklerinin ders malzemelerinde kullanılması iletişimsel yaklaşımın ve kültürel aktarımın aynı anda verilme imkânını bizlere sunmaktadır. TOGG arabalarında kullanılan "Gemlik Mavisı" renk seçimi, kültürel aktarımı ifade etmesi açısından önemlidir. Gemlik Mavisı, Türkiye'nin Gemlik ilçesine atıfta bulunarak adlandırılmış bir renk olarak dikkat çeker. Gemlik, Bursa iline bağlı olan bir ilçedir ve Türkiye'nin önemli sanayi bölgelerinden biridir. Bu rengin öğretim malzemesi olarak kullanılması bölgeye dikkatleri çekecek ve gölgenin tanıtımı için imkân sağlanacaktır. Gemlik Mavisı'nin kullanılması, TOGG'un Türkiye'nin yerli ve milli otomobili olduğunu vurgulayabilir ve Türk kimliğiyle bağlantı kurabilir. Bu renk seçimi, Türk kültürünü, tarihi ve coğrafi bağlamını yansıtabilir ve TOGG arabalarına Türk toplumunun benzersiz özelliklerini aktarabilir. Özellikle edebi eserlerle desteklenecek bu renk adı ile yeşil Bursa olgusunun yanına Mavi Gemlik metaforunu da işleyecektir. Türkçe öğretim kitaplarında hedef kitlenin ilk defa duyacağı bu renk adı ile birden fazla kültürel yapıya dikkat çekilecektir. Bugün Almanların *Kinder* markası dil öğretim kitaplarında yer alırken aynı zamanda Alman çikolatası anlayışını da zihinlere kazımaktadır. Hem markanın zihinlere işlenmesi hem de kültürel olgulara işaret edilmesi dil öğretimini daha renkli kılacak ve araçlar amaca dönüşecektir. TOGG markasının diğer renkleri Anadolu coğrafyasının birer simgesi olmuş mekânları akıllara getirmektedir. Bu bakımdan oluşturulacak ders malzemelerinin bu yeni renk adları ile motiflendirilmesi kanaatimizce kültürel aktarım açısından dil öğretim sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, Gemlik Mavisı'nin TOGG'un çevre dostu ve sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımını da ifade etme potansiyeli vardır. Gemlik Mavisı'nin çağrıştırdığı deniz ve gökyüzü, doğal güzellikleri ve çevre bilincini temsil edebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- [1] Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- [2] Atalay, B. (2006), *Divanü Lügat – it – Türk (I – II – III – IV)*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [3] Bayraktar, N. (2013). Türkçede renk adlarıyla özel ad yapımı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 95-114.
- [4] Çelebioğlu, A. (1982). *Türk ninniler hazinesi (TNH)*, Kitapevi Yayınevi.
- [5] Doğan, N. (2015). Türkiye Türkçesi söz varlığının yeni renkleri ad bilimsel bir inceleme. *Dede Korkut*, 4(7), 12-37
- [6] Fuat, M. (2004). *Yunus Emre*. Yapı Kredi Yayınları.
- [7] Gökyay, O. Ş. (2013). *Dede Korkut hikâyeleri*. Kabalcı Yayınevi.
- [8] Karabaş, S. (1996). *Dede Korkut 'ta renkler*. Yapı Kredi Yayınları.
- [9] Kuzubaş, M. (2010). Kıssa-i Yûsuf U Zelîhâ, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 27, 243-246.
- [10] Küçük, S. (2010). Türk lehçeleri sözlüklerinde somutlaştırma yoluyla yapılmış renk adları. *Gazi Türkiyat*, 1(7), 155-196.
- [11] Melanlıoğlu, D. (17-19. 10. 2008). *Divanü Lügati 't-Türk 'ün ve güncel Türkçe Sözlük 'ün Türkçe eğitimi açısından önemi*. Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri. Rize: Rize Üniversitesi Yayınları, 470-477.
- [12] Muhibbi Divanı, http://ekitap.yek.gov.tr/urun/muhibbi-divani--ta-kim-2-cilt-_604.aspx (15.09.2023)
- [13] Onan, A. G. B.(2003). Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi*, 13, 425-445.

- [14] Pamuk, O. (1999). *Benim adım kırmızı*. İletişim Yayınları.
- [15] Şahin, A. ve İşcan, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- [16] Tanpınar, A. H. (1995). *Huzur*. Tercüman Yayıncılık.
- [17] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- [18] Şatıroğlu, A.V, https://sub1.farmaupdate.com/siir/a/asik_veysel/kara_toprak.htm, (15.09.2023).
- [19] <http://www.asikveysel.com/turku-sozleri/gecti-bahar-geldi-yazin.htm>, (15.09.2023)
- [20] https://www.dersimiz.com/atasozleri_sozlugu.php?islem=bilgigoster&id=648 (16.04.2023).
- [21] <https://www.ensonhaber.com/gundem/cumhurbaskani-erdogandan-togg-icin-yeni-renk-talebi> (08.12.2023).

Çalışmada İncelenen Kitaplar:

- [1] YEE (2015), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A1 Düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü.
- [2] YEE (2015b), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A2 Düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü.
- [3] YEE (2015c), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı B1 Düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü.
- [4] YEE (2015ç), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı B2 Düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü.
- [5] YEE (2015d), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü.

Extended Abstract

The cultural dimension of Turkish language teaching has an important role in language learning and communication. The meaning and use of a language reflects the characteristics and values of the culture in which it resides. Therefore, the consideration of cultural elements in the teaching of Turkish as a foreign language increases the success and cultural awareness of students in the language learning process. Colors have symbolic meanings in every culture and are frequently used in the language. Examining how colors are used in various phases of Turkish literature and the meanings attached to these colors provides students with an important tool for understanding and appreciating Turkish culture. As students discover the symbolic meanings of colors in works of literature, they gain a better penetration into the depths of Turkish culture and learn the use of language more effectively. In teaching Turkish as a foreign language, transferring colors and the symbolic meanings attached to them to students helps to increase intercultural awareness. As students gain knowledge of different colors and the cultural values of these colors, they gain a better understanding of the diversity and richness of Turkish culture. This contributes to them being more open-minded and tolerant in the cultural sphere. Language teaching materials combine colours and cultural elements, making the process of students' language learning more effective and engaging. Texts in which colors in literary works are analyzed help students to learn cultural content while improving their knowledge of the language. Thus, students develop not only grammar and communication skills, but also an understanding of Turkish culture and society. Cultural elements are of great importance in the teaching of Turkish as a foreign language and colors constitute an important part of these elements. The efforts of the teachers to increase cultural awareness and the use of literary works in the language learning process contribute to the deeper connection of the students to Turkish culture and to improve their intercultural understanding. This study focuses on the cultural dimension of teaching Turkish as a foreign language and emphasizes the importance and cultural functions of colors. The integration of basic language teaching tools, such as textbooks, with the colors and their symbolic meanings attached to them, provides students with an opportunity to better understand the depths of Turkish culture and

society. Materials such as the Seven Climates Textbook Set include cultural content, enriching the language learning process. The categorization of colors according to their areas of use in these textbooks provides students with the opportunity to explain the role and symbolic values of colors in Turkish culture. In this way, students can discover Turkish culture while learning the language. At the same time, attention is drawn to the cultural carrier of the color names used by Turkey's Automobile Joint Venture Group (TOGG). These islands of color can be used in textbooks to introduce students more closely to Turkish culture and society. For example, a color name such as "Gemlik Blue" can offer students a rich cultural content by referring to Turkish culture and geography. The main purpose of this study is to improve students' understanding of language and culture by emphasizing the cultural importance of colors in teaching Turkish as a foreign language. The language learning process is not only language It will not be limited to its informational structures, but also aims to increase the cultural awareness of students by providing an in-depth look at Turkish culture and society. In this way, students have a cultural context by better understanding Turkish culture and society while learning the language. When the cultural value and symbolic meanings of colors are emphasized in language teaching materials, it will be ensured that students learn the language more effectively and improve their language skills, while at the same time their interest and understanding of Turkish culture and society will be increased. Such studies will help to provide a more meaningful and rich language learning experience by increasing the effectiveness of teaching Turkish as a foreign language and the cultural awareness of students. By emphasizing the symbolic meanings and metaphorical uses of colors in Turkish culture, an important contribution is made to the cultural dimension of teaching Turkish as a foreign language. Colors have different emotional, social and cultural connotations in Turkish culture and have often been used as metaphors in literary works. Teaching students the symbolic values of colors in Turkish culture will help them to better understand Turkish and enrich the language learning process. The cultural functions of colors in the teaching of Turkish as a foreign language convey to the students the meanings that Turkish culture and society attach to colors, as well as provide hidden cultural transfer in many different themes that can also be used in language teaching materials. Conveying cultural under-

standings and expressions to students using the cultural missions of colors will contribute to their understanding of the real uses and cultural contents of language beyond learning their grammatical structures. Focusing on the cultural carrier of colors in textbooks offers students the opportunity to explain Turkish culture and society in more depth. Such textbooks enrich the language learning process, helping students to learn language and culture together. In particular, the use of Turkish brands, such as the colors of TOGG cars, can further strengthen the cultural transmission in textbooks. These colors can help students connect with Turkish identity by reflecting Turkey's geographical and historical context. "Gemlik Blue", which is also an environmentally friendly and sustainability-oriented color, can offer students a broader cultural perspective by expressing the natural beauties and environmental awareness in Turkish culture. In conclusion, emphasizing the cultural importance of colors in teaching Turkish as a foreign language and using this information in textbooks will contribute to improving students' understanding of language and culture. Transferring the symbolic meanings and metaphorical uses of colors to students will make the language learning process more meaningful and effective. At the same time, the conscious and systematic handling of cultural transfer will contribute to the facilitation of cultural interaction and exchange by increasing the cultural awareness of students.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi

Niyet BAHŞI¹

Yusuf Ziya ÖZEN²

Öz

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak uyarlama metinlerinin öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici, kültürel bağlamı yansıtan, öğrenme hedeflerine uygun, etkileşim fırsatları sunan ve görsel/işitsel unsurlarla desteklenen niteliklere sahip olması gerekir. Bu niteliklere sahip metinlerin kullanımı öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Bu doğrultuda özellikle toplumun kültürel ve dilsel özelliklerini içeren uyarlama metinlerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan uyarlama çalışmalarıyla ilgili tezleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın evreni 2012-2023 yılları arasında yazılan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak uyarlama metinleri alanındaki lisansüstü tezlerdir. Söz konusu tezlerin tamamına ulaşıldığı için örneklem alınmamıştır. Bu amaç doğrultusunda tespit edilen 54 tez betimsel içerik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler yüzdelik ve frekans değerleriyle birlikte tablolar hâlinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe, Sözlü İletişim Stratejileri, Konuşma Kaygısı.*

¹ Doç. Dr., MEB, niyembahsi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9115-5432

² Uzm., MEB, ozenyusufziya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7564-5733

Kaynak gösterme: Bahşi, N. ve Özen, Y. Z. (2024). Yabancı Türkçe öğretiminde iletişim metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 39-69

Geliş tarihi: 05.02.2024 – Kabul tarihi: 12.03.2024 DOI:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1002

A Study on Text Adaptation in Teaching Turkish to Foreigners Examining Trends in Graduate Theses

Abstract

Adaptation texts to be used in foreign language teaching should be appropriate to the level of the student, interesting, reflecting the cultural context, appropriate to the learning objectives, offering interaction opportunities and supported by audio/visual elements. The use of texts with these qualities helps students develop their language skills effectively. In this direction, it is especially important to use adaptation texts that include the cultural and linguistic characteristics of the society. In this study, it is aimed to examine the theses related to adaptation studies in teaching Turkish to foreigners. The study was designed in case study design, which is one of the qualitative research designs. The population of the study is the post-graduate theses in the field of adaptation texts to be used in teaching Turkish as a foreign language written between 2012-2023. Since all of these theses were reached, no sample was taken. For this purpose, 54 theses were analyzed by descriptive content analysis method. The data obtained as a result of the analysis are presented in tables with percentage and frequency values.

Keywords: *Teaching Turkish to foreigners, text adaption, graduate theses.*

Giriş

Yabancı dil edinimindeki sürecin asıl amacı öğrencilere hedef dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kazandırarak gerçek hayatta iletişim kurma yeteneklerini geliştirmektir. Aynı zamanda bu süreç bireye hedef dilin konuşulduğu kültürün ve toplumun özelliklerini tanıma ve anlama fırsatı sunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan dil öğretimi sadece kelime veya dilbilgisi öğretimini değil kültürel öğelerin de öğretimini de amaçlamalıdır. Bu süreç içerisinde kullanılan materyallerin hedef dilin kültürünü tanıtmaya yönelik, dil yapılarını gösteren ve sözcük dağarcığını zenginleştiren niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ilerletmek için kullanılan materyallerden biri olan metnin tanımı hakkında alan yazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Karaağaç (2013: 585) “metni oluşturan sözcük ve cümle gruplarının bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri ele alınarak bir anlam bütünü olarak oluşturulmuş, belirli bir amaç doğrultusunda yazılmış yazılı ya da sözlü dilsel ürünler” olduğu; Halliday ve Hasan (1976) tarafından ise “metin anlamın cümleler tarafından gerçekleştirildiği ve cümleler içinde kodlandığı anlamsal birliktelik” olarak tanımlanmıştır. Akbayır (2007) bir metindeki unsurların ilişkisini bir kumaşın ilmeklerin birbiriyle olan ilişkisine benzeterek açıklamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç dört temel dil becerisinin geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak en doğal ve en etkili materyallerden biri edebi metinlerdir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan edebi metinler yalnızca okuma becerisine değil dinleme, konuşma ve yazma yeteneğinin de gelişimine de yardımcı olur, yaşam içindeki olaylar ve deneyimlere ilişkin genel bir anlama olanağı sunarak bireylere irdeleme ve özümleme becerilerini kazandırır (Özünü, 1983). Lazar da (1993: 14) kullanılan edebî metinlerin motive etme, otantik materyal sunma, eğitsel değerlere sahip olma, kültürün anlaşılmasına yardımcı olma, öğrencilerin dil bilincini geliştirme, bireyin kendini ifade etmesini destekleme, yorum becerilerini geliştirme noktasında katkı sağladığını belirtir. Belirtilen bu görüşler edebî metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını önemli kılmaktadır ancak her edebî metni yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak bir malzeme olarak görmek yanlıştır. Bu malzemelerin belli kriterler doğrultusunda seçilmesi ve oluşturulması gerekir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilme sürecinde kullanılan metinlerin taşınması gereken bazı nitelikler şu şekilde belirtilebilir:

Dilin estetik yönünü ön plana çıkararak Türkçenin zenginliklerini gösterecek nitelikte olmalıdır. Türk kültürünü ve tarihini, toplumsal yapısının özelliklerini yansıtan içeriklere sahip olmalıdır. Kültür kavramı dilden bağımsız olarak düşünülemez, bu yüzden kültür aktarımına dil öğretiminin diğer öğeleri gibi önem verilmelidir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 226).

Türkçenin ses, ritim, imge ve benzetmeler gibi dilin estetik özelliklerini içermelidir. Bülbül (2009: 194-195) metinde bulunan sembol, sanat ve imgelerin okuyucuda uyarıcı etkisi uyandırdığını ve bu uyarıcıların unutmayı engellediğini belirtir. Metaforlar ve derin anlamlar içeren metinler aracılığıyla dilin sadece yüzeydeki anlamına değil, aynı zamanda altında yatan derin anlamlarının da keşfetmelerine olanak tanınmalıdır.

Öğrencilerin dört temel dil becerisinin gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Metinler sadece okuma becerisinin gelişimini amaç edinmemelidir. Bu süreçte kullanılacak metinler hem konuşma becerisinin ilerlemesine dayanak oluşturmalı hem de yazma becerisi için örnek bir model oluşturmalıdır. (Bölükbaş, 2015). Ayrıca edebî metin öğrencilerin yazma, okuma, etkin bir iletişim sağlamasında ve kendini ifade etmesine katkı sağlamalıdır (Ermağan, Şavlı, 2015).

Farklı dil bilgisel yapıları ve farklı anlamdaki sözcüklerin kullanımını içermelidir. Widdowson (1983) yabancı dil öğrenirken kullanılan metinlerin öğrencilerin ifade gücünü geliştirdiğini, dil bilgisi kurallarını kullanma noktasında yardımcı olacağını belirtir.

Metinler, sözcüklerin farklı anlamlarını öğrenciye sunma olanağı tanımlıdır. Gündüz ve Şimşek'e (2011: 108) göre dile ait göstergeler edebî metinde sözlük anlamlarının dışına çıkmaktadır. Bu sebeple metinler aracılığıyla farklı anlamların öğrenciye tanıtılması gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde seçilen metinlerin deyim ve atasözleri içermesi, dil öğrenme sürecini zenginleştirir, kültürel bağlamı derinleştirir, öğrencilerin ifade gücünü artırır ve dilbilgisi becerilerinin gelişimine katkı sunar. Bu doğrultuda seçilen metnin deyim ve atasözü bakımından zengin olması gerekmektedir.

Metinlerin öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirecek niteliklere sahip olması gerekir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde kullanılan metnin öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirme, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkarma gibi temel özellikleri bulundurması gerekir (Köse, 2005).

Seçilen metnin dil yapısı ve içerdiği sözcükler bakımından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Dilidüzgün (1995) de metin seçiminde dilsel uygunluk noktasını vurgulayarak kullanılacak metnin öğrencinin dil düzeyine uygun olması gerektiğini belirtir.

Bu bağlamda bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak olan materyalin doğru seçilmesi çok önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde okuma becerisinin ve bunun yanında diğer dil becerilerinin geliştirilmesi için pek çok okuma materyali kullanılmaktadır. Bu okuma materyallerinin hazırlanma süreci ana dil eğitimi için kullanılan materyallerin hazırlanma sürecinden farklılık göstermektedir (Şimşek, 2017). Özgün ya da bir diğer deyişle otantik malzeme, bir dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede, bu dili kullananların hayatlarının doğal akışı içerisinde oluşturulmuş sözlü veya yazılı dil ürünlerdir. Bu ürünlerin dil öğretiminde kullanılabilmesi için hedef kitlenin yani öğrencinin dil düzeyine göre bu metinlerin ayarlanması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme sürecinde dilin özgün metnelerinin öğrenci seviyesine uygun hâle getirilmesi için genellikle hem uyarlama hem de sadeleştirme uygulanabilir. Her iki yaklaşım da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve anlama yeteneklerini arttırmalarına yardımcı olmaktadır.

Metin uyarlaması, özgün bir metnin içeriğini ve yapısını koruyarak, öğrencilerin dil beceri seviyelerine uygun hâle getirilmesini sağlar. Bu yaklaşım genellikle öğrencilerin dil beceri seviyelerini dikkate alır ve onların anlama ve öğrenme süreçlerini desteklemek için metni revize eder. Uyarlanmış metinlerde karmaşık cümle yapıları basitleştirilebilir, zor kelimeler daha anlaşılır alternatiflerle değiştirilebilir ve metnin genel yapısı daha erişilebilir hâle getirilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir ve metnin içeriğine daha iyi odaklanmalarını sağlayabilir. Metin uyarlama işleminde sadeleştirme, genişletme, kolaylaştırma ve görüşme

olmak üzere farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma metin üzerinde gerçekleştirilirken görüşme tekniği sınıf ortamında uygulanan bir tekniktir (Özcan ve Batur, 2021). Metin sadeleştirme özgün bir metni daha basit bir dil kullanarak yeniden yazmayı içerir. Sadeleştirilmiş metin, daha az karmaşık sözcük ve söz diziminden oluşurken genişletilmiş metin, benzer olmayan dilbilimsel unsurların fazla sözcük ve açıklık ile aktarılmasıdır (Yano vd., 1994). Bu yaklaşım, öğrencilerin daha düşük dil beceri seviyelerine sahip olduğu durumlarda daha etkili olabilir. Metin sadeleştirme sürecinde, karmaşık cümle yapıları daha basit ve doğrudan bir hâle getirilir, zor kelimeler daha anlaşılır alternatiflerle değiştirilir ve metnin genel yapısı daha anlaşılır bir hâle getirilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki ilk aşamalarında, temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.

Her iki yaklaşım da dil öğretiminde farklı ihtiyaçlara ve hedeflere yöneliktir. Metin uyarlaması, öğrencilerin dil beceri seviyelerine göre daha esnek bir şekilde kullanılabilirken, metin sadeleştirilmesi genellikle daha düşük dil seviyelerine sahip öğrenciler için daha uygun olabilir. Bu farklar, dil öğretimi araştırmalarında ve uygulamalarında genellikle belirtilir ve öğretmenlerin öğrencilerine en iyi şekilde hizmet etmek için bu farkları dikkate almaları gerekmektedir. Hangi yaklaşımın tercih edileceği, öğrencilerin dil seviyelerine, öğretim hedeflerine ve metnin içeriğine bağlı olarak değişebilir. Bazı durumlarda, metnin uyarlaması daha uygun olabilirken bazı durumlarda sadeleştirme daha etkili olabilir. Öğretmenler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine göre en uygun yaklaşımı seçerler.

Bu çalışmanın “Tez adlarının konu başlıklarına göre dağılımı” tablosu incelendiğinde “uyarlama” başlığının %59,2 oranında tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu tespitten de anlaşılacağı üzere alan yazında araştırma yapan akademisyenler ağırlıklı olarak “uyarlama” ifadesini tercih etmektedir. Biz de bu veriye dayanarak çalışmamızda “uyarlama” başlığını kullandık. Bu çalışmanın amacı da bu konuda yapılan tezlerin eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme (Büyükikiz, 2014), yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir meta analiz çalışması (Ergül, vd., 2019) yabancılara Türkçe öğretiminde kültür

aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Ayrancı, 2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin tespiti (Demir, vd., 2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri (Maden ve Aydın, 2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Sallabaş ve Polat, 2022) tespit edilmiştir. Ancak bunlar arasında uyarlama metinlerle ilgili tezleri içeren bir çalışma yer almamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan uyarlama çalışmalarıyla ilgili tezleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tespit edilen tezler; lisansüstü eğitim düzeyi, yılları, üniversiteleri ana bilim dalları, enstitüleri, başlıkları, yöntemleri, veri toplama araçları, evren/örneklem/çalışma grupları, uygulama yapılma durumları, uygulama yapılan kur düzeyleri, uyarlama yapılan metin türleri ve çalışma yöntemleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen bu bulguların araştırmacılar için alanın konu, yöntem ve analiz teknikleri bağlamındaki mevcut eğilimlerini sunması açısından önemli bir referans kaynağı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu alanla ilgili hazırlanan lisansüstü çalışmalara ilişkin genel görünümün analiz edilerek ortaya konulması, alanda çalışacak araştırmacılara büyük katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmaların durumu tespit edilerek araştırmacıların daha güncel konuları farklı yöntem ve analiz teknikleriyle irdelenmesine katkı sağlaması açısından çalışma bulguları önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya birbirine bağlı sistemlerin detaylı bir şekilde incelendiği bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacılara belirli bir konuyu daha iyi anlamak için derinlemesine bir bakış açısı sunar. Durum çalışması genellikle belirli bir olayı, durumu veya fenomeni derinlemesine incelemek için kullanılır ve araştırmacıya detaylı bir anlayış sağlar (Robert, 2014). Bu amaç doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin mevcut durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2012-2023 yılları arasında yazılan yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. İncelenen lisansüstü tezlerin yıllardaki eğilimlerini belirlemek amacıyla seçilmiştir. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerine başvurulmamış, araştırma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlere YÖK tez tarama merkezinden erişilmiştir. Veri tabanının sunduğu evrenin tamamına ulaşılmıştır. Tespit edilen tezlerin (f=54) başlığı, özeti, yöntem kısımları incelenmiştir ve evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Veri toplama

YÖK tez tarama veri tabanında “Metin Uyarlama”, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Yabancılara Türkçe Öğretimi”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, “Metin Sadeleştirme” anahtar kelimeleri “Tez başlığında geçsin” seçeneği ile taranarak veri tabanının sunduğu tezlerden bir veri havuzu oluşturulmuştur (f=54). Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama alanı ile ilgili olmayan tezler veri havuzundan çıkarılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda tezleri incelemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan “Tez Sınıflama Formu” veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda tezler lisansüstü eğitim düzeyi, yılları, üniversiteleri ana bilim dalları, enstitüleri, başlıkları, yöntemleri, veri toplama araçları, evren/örneklem/çalışma grupları, uygulama yapılma durumları, uygulama yapılan kur düzeyleri, uyarlama yapılan metin türleri ve çalışma yöntemleri bakımından incelenmiştir. İncelenen tezlerdeki kodlamalar söz konusu forma göre araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Veri analizi

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin mevcut durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlandığından verileri tespit etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmacıların metin veya medya içeriğini sistematik olarak inceleyip anlamlandırdığı bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem genellikle yazılı metinler, görseller, ses kayıtları veya video gibi veri kaynaklarını analiz etmek için kullanılır. İçerik analizi bilimsel bir temele dayanan, sistematik bir araştırma yöntemi olduğunu ve

araştırmacılara geniş bir veri yelpazesini sistematik bir şekilde inceleme ve anlama imkanı sağlamaktadır (Weber, 1990). Bu amaç doğrultusunda tespit edilen tezler, eğitim düzeyi, yılları, üniversiteleri ana bilim dalları, enstitüleri, başlıkları, yöntemleri, veri toplama araçları, evren/örneklem/çalışma grupları, uygulama yapıma durumları, uygulama yapılan kur düzeyleri, uyarlama yapılan metin türleri ve çalışma yöntemlerine göre incelenmiş ve bu alandaki eğilim ve sıklıkları ortaya çıkarabilmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Tez sınıflandırma formuna göre elde edilen bilgiler veri analiz tekniğiyle kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlara göre kategoriler oluşturulmuş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen kategorilere göre frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Elde edilen veriler kategori ve frekans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmacıların yaptığı kodlamalar arasında tutarlılığı sağlamak için temaları oluşturan kategorilerin benzerlik ve farklılıkları değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Kodlamalarda çelişkilerin yaşandığı durumlarda ise alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Tespit edilen verilerin frekansları ve yüzdeleri oranları tablolar hâlinde sunulmuş bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	F	%
2012	1	1,8
2014	1	1,8
2015	2	3,7
2017	2	3,7
2018	6	11,1
2019	9	16,6
2020	5	9,2
2021	7	12,9
2022	10	18,5
2023	11	20,3
Toplam	54	100

Tablo1 incelendiğinde, “Metin uyarlama/sadeleştirme” ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin en fazla 2023 yılında (f=11) yapıldığı tespit edil-

miştir.2023 yılından sonra en fazla çalışmanın yapıldığı yıl 2022 (f=10) olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerde en az çalışma yapılan yılların 2012 (f=1) ve 2014 (f=1) yıllarında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmaların 2018 yılından başlayarak artış yaşandığı görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

<i>Üniversite Adı</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Akdeniz	1	1,85
Ankara	1	1,85
Bandırma 17 Eylül	1	1,85
Bartın	1	1,85
Çanakkale 18 Mart	4	7,40
Dicle	2	3,70
Dokuz Eylül	1	1,85
Fatih Sultan Mehmet Vakıf	5	9,25
Gaziantep	1	1,85
Gazi	7	12,96
Hacettepe	3	5,55
İnönü	2	3,70
İstanbul Arel	2	3,70
İstanbul Kültür	1	1,85
İstanbul	1	1,85
Karamanoğlu Mehmet Bey	3	5,55
Kilis 7 Aralık	1	1,85
Kırıkkale	1	1,85
Kütahya Dumlupınar	2	1,85
Necmettin Erbakan	4	7,40
Nevşehir	1	1,85
Ordu	1	1,85
Selçuk	2	3,70
Uşak	1	1,85
Yıldırım Beyazıt	1	1,85
Yıldız Teknik	4	7,40
Toplam	54	100

Tablo 2’de “Metin uyarlama/sadeleştirme” ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. 27 farklı üniversitede yapılan toplamda 54 tezin en fazla Gazi Üniversitesi’nde (f=7) yapıldığı tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesi’nden sonra en çok Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi’nde (f=5) bu konuyla ilgili tezler yürütülmüştür. İncelenen tezlerde en az çalışmanın yapıldığı üniversiteler Akdeniz, Ankara, Bandırma 17 Eylül, Bartın, Dokuz Eylül, Gaziantep, İstanbul Kültür, İstanbul, Kilis 7 Aralık, Kırıkkale, Nevşehir, Ordu, Uşak, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde (f=1) yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	F	%
Eğitim Bilimleri	17	31,4
Lisansüstü Eğitim	14	25,9
Sosyal Bilimler	21	38,8
Türkiyat Araştırmaları	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 3’te incelenen lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımına yer verilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında Sosyal Bilimler Enstitüsünün (f=21) en fazla, Türkiyat Araştırmalarının (f=2) en az tez yapılan enstitü olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı

Ana Bilim Dalı Adı	F	%
Dilbilim Ana Bilim Dalı	1	1,85
Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı	2	3,70
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	13	24,07
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	18	33,33
Türk Halkbilimi Ana Bilim Dalı	1	1,85
Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı	2	3,70
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	14	25,92
Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1,85
Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	1,85
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	1,85
Toplam	54	100

Tablo 4’te lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bu çalışma alanında en fazla çalışmanın Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında (n=18); Türk Halkbilimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında en az (n=1) çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. *Tezlerin eğitim kademesine göre dağılımı*

	<i>F</i>	<i>%</i>
Yüksek Lisans	49	90,7
Doktora	5	9,3
Toplam	54	100

Tablo 5’te tezlerin eğitim kademesine göre dağılımı yer almaktadır. İncelenen tezlere bakıldığında yüksek lisans tezlerinin (f=49) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin ise yüksek lisans tezlerine oranla daha az (f=5) olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. *Tezlerde uyarlanan metinlerin türlere göre dağılımı*

Metin Türleri	<i>F</i>	<i>%</i>
Çocuk Romanı	1	1,8
Deneme	1	1,8
Destan	2	3,7
Efsane	1	1,8
Fıkra	3	5,5
Hikâye (Öykü)	35	64,8
Masal	3	5,5
Roman	4	7,4
Tiyatro	1	1,8
Ders Kitabı Materyali	1	1,8
Farklı Edebî Türlerin Kullanımı	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 6’da tezlerde uyarlanan metinlerin türlere göre dağılımına yer verilmiştir. Uyarlama yapılan metinlerde hikâyenin (öykü) en fazla (f=35) tercih edilen tür olduğu belirlenmiştir. En az ise çocuk romanı, deneme, efsane, tiyatro, ders kitabı materyali (f=1) tercih edilmiştir.

Tablo 7. Tez adlarının konu başlıklarına göre dağılımı

Konu Başlıkları	F	%
Uyarlama	32	59,2
Sadeleştirme	11	20,3
Dil Becerilerine Etkisi	3	5,5
Diğer	8	14,8
Toplam	54	100

Tablo 7’de tez adlarının konu başlıklarına göre dağılımına yer verilmiştir. Uyarlama başlığının (f=32), sadeleştirme (f=11), dil becerilerine etkisi (f=3) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca %14,8 oranında belirlenen ifadeler dışında farklı tez adlarına rastlanılmıştır.

Tablo 8. Uygulama yapılan kur düzeylerinin dağılımı

Kur Düzeyi	F	%
A2	10	18,5
A1-A2	12	22,2
A1-A2-B1-B2	2	3,7
A1-A2-B1	1	1,8
A2-B1	2	3,7
A2-B1-B2	1	1,8
A2-B2	1	1,8
B1	17	31,4
B2	3	5,5
B1-B2	3	5,5
B2-C1-C2	1	1,8
C1	1	1,8
Toplam	54	100

Tablo 8’de uygulama yapılan kur düzeylerinin dağılımına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında en fazla B1 (n=17) kur düzeyinde uygulama yapılmıştır. En az ise C1, A1-A2-B1, A2-B1-B2, A2-B2, B2-C1-C2 (f=1) kur düzeylerinde çalışma yapılmıştır.

Tablo 9. *Tezlerde uygulama yapılıp yapılmama durumu*

	<i>F</i>	<i>%</i>	Toplam
Yapılanlar	23	43,5	54
Yapılmayanlar	31	57,4	100

Tablo 9’da tezlerde uygulama yapılmayanların (f=31) çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Uygulama yapılanların (f=23) oranının daha az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. *Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı*

Yöntemler	<i>F</i>	<i>%</i>
Betimsel Analiz	14	25,9
Tarama	11	20,3
Nitel	7	12,9
Belirtilmemiş	7	12,9
Doküman İncelemesi	6	11,1
Karma	4	7,4
Nicel	3	5,5
DeneySEL	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 10’a göre incelenen tezlerin araştırma yöntemlerinde en çok betimsel analiz (f=14), en az ise deneysel (f=2) yöntemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Tezlerin %12,96 kısmında ise araştırma yöntemine yer verilmediği saptanmıştır. En fazla kullanılan yöntemler sırası ile betimsel analiz (%25,9), tarama (%20,3), nitel yöntem (%12,9)’dir.

Tablo 11. *Tezlerin örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımı*

Örneklem/Çalışma Grubu	<i>F</i>	<i>%</i>
Belirtilmemiş	9	16,6
Doküman/Kitap	24	44,4
Öğrenci	19	35,1
Öğretmen	2	3,7
Toplam	54	100

Tablo 11’de tezlerin örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımı yer al-

maktadır. Tespit edilen bu incelemeler doğrultusunda en fazla doküman/ kitap ($f=24$), en az ise öğretmen ($f=2$) örneklem grubu olarak seçilmiştir. İncelenen ($f=9$) çalışmada ise örneklem/çalışma grubu belirtilmemiştir.

Tablo 12. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	F	%
Alan Yazın Tarama	20	37,0
Belirtilmemiş	15	27,7
Ölçek	3	5,5
Anket + Görüşme Formu	2	3,7
Görüşme Formu	2	3,7
Anket	1	1,8
Test + Form	1	1,8
Açık Uçlu Soru	1	1,8
Anlama Envanteri + Öğrenci Bilgi Formu	1	1,8
Değerlendirme Formu	1	1,8
Toplam	54	100

Tablo 12’de tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla alan yazı tarama ($f=20$) araştırmalarının, en az ise anket, test + forum, açık uçlu soru, anlama envanteri + öğrenci bilgi formu, değerlendirme formunun ($f=1$) yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Veri Analiz Teknikleri	F	%
Belirtilmeyen	42	77,7
Frekans/Yüzde	2	3,7
İstatiksel	2	3,7
SPSS	2	3,7
Betimsel Analiz	1	1,8
İçerik Analizi	1	1,8
SPSS + Frekans/Yüzde + İçerik Analizi	1	1,8
Toplam	54	100

Tablo 13’te incelenen tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı verilmiştir. İncelenen tezlerin %77,7 oranlık kısmında veri analiz tekniğinin belirtilmediği saptanmıştır. Veri analiz tekniğinde frekans/yüzde, istatistiksel ve SPSS kullananların aynı orana ($f=2$) sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin uyarlama/sadeleştirme üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Metin Uyarlama”, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Yabancılara Türkçe Öğretimi”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, “Metin Sadeleştirme” anahtar kelimeleri ile toplam 472 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu lisansüstü tezlerin 54 adedi çalışmanın konusu olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama/Sadeleştirme” konusu ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Ulaşılan tezlerin 49’u yüksek lisans tezi iken 5’inin doktora tezi olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Ercan Güven (2014), yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluşma nedenini bu alanda yetişmiş öğretim üyesi sayısının azlığından kaynaklandığını belirtir.

27 farklı üniversitede hazırlanan 54 lisansüstü tezin %12,96 oranı ile Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığı tespit edilmiştir. Tezlerin tamamlandığı ana bilim dallarına bakıldığında ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ana bilim dalının %33,3’lük oran ile ilk sırada olduğu saptanmıştır. Bu ana bilim dalını %25,9’luk oran ile Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dalı ve %24,07’lik oran ile Türkçe Eğitimi ana bilim dalı takip etmektedir. Yapılan tezlerin ağırlıklı olarak Sosyal Bilimler Enstitüsünde (%38,8) yapıldığı, ikinci sırada (%25,9) Eğitim Bilimleri Enstitüsünün yer aldığı saptanmıştır. Tezlerde uyarlanan/sadeleştirilen metin türlerine baktığımızda ise tezlerin büyük bölümünün %64,81’lik oran ile hikâye türünde yapıldığı tespit edilmiştir. Bu türü %7,40’lık oran ile roman ve %5,55’lik oran ile fıkra ve masal türleri takip etmektedir.

Yapılan lisansüstü tezlerin başlıklarına bakıldığında ise %59,2 oranında tezin başlığında “uyarlama” sözcüğünün geçtiği tespit edilmiştir. Tespit

edilen diğer tez başlıkları ise şunlardır: “Sadeleştirme” başlığının %20,3’lük oranla “dil becerilerine etkisi” başlığının %5,55’lik oranda kullanıldığı saptanmıştır. İncelenen tezlerde uyarlanan/sadeleştirilen metinlerin ağırlıklı olarak %31,48 oranında B1 dil düzeyine/seviyesine uyarlandığı görülmektedir. Bu oranı %22,2’lik oran ile A1-A2 düzeyi/seviyesi ile %18,5’lik oran ile A2 düzeyi/seviyesi takip etmektedir. Ayrıca uyarlama/sadeleştirme yapılan tezlerin uygulama yapılmayanların oranı %57,4 olarak tespit edilmiştir. Uyarlama/sadeleştirme yaptıktan sonra uygulama yapılan tez oranı ise %42,5 olarak saptanmıştır.

Tezlerin yöntemleri incelendiğinde %25,9 oran ile betimsel analiz yönteminin en çok kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. Tarama yöntemi %20,3’lük oranda, nitel yöntem %12,9’luk oranda kullanılmıştır. Ele alınan tezlerin örneklem ve çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında doküman/kitap örneklemine %44,4’lük oran ile öne çıktığı görülmektedir. Bu örneklem ve çalışma grubunu %35,1 oran ile öğrenciler takip etmektedir. Veri toplama araçları bakımından tezler incelendiğinde alan yazın taramanın %37,03 oran ile öne çıktığı saptanmıştır. %12,9 ile test ve %5,5’lik oran ile ölçek, %3,7 ile de görüşme formu ile anket + görüşme formu takip etmektedir. Veri toplama araçları bakımından belirtilmemiş tez oranı ise %27,7’dir. Tezler veri analiz teknikleri bakımından incelendiğinde ise %77,7 oranında veri analiz tekniğinin belirtilmediği saptanmıştır. Yukarıda tespit edilen sonuçlar özellikle son yıllarda artan bir ivmeyle çalışılmakta olan yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine hazırlanacak tezler mevcut eksiklikleri görerek alan yazındaki eksiklikleri doldurmayı amaçlamalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama ile ilgili çalışma yapacak akademisyenlerin şu hususları göz önünde bulundurması önerilir:

Araştırma yapılacak konunun belirlenmesi önemlidir. Metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerde, hangi tür metinlerin uyarlama sürecinden geçtiği, uyarlama sürecinde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin etkinliği gibi konuları içerebilir. Tezin kapsamının belirlenmesi ve bu kapsam içindeki ana başlıkların net bir şekilde tanımlanması önemlidir. Bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalar planlanırken ilgili literatür kapsamlı bir şekilde taranmalı ve benzer çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmelidir. Ayrıca

metin uyarlama konusunda daha önce yapılmış tezlerin, makalelerin ve diğer akademik kaynakların detaylı olarak analiz edilmesi bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmaların temelini oluşturacaktır.

Metin uyarlama üzerine yapılan tezlerde, nitel veya nicel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Örneğin, öğrenci görüşmeleri, anketler, deneysel çalışmalar veya içerik analizi gibi yöntemler tercih edilebilir.

Bu tür çalışmalarda araştırmanın bulguları, net bir şekilde sunulmalı ve tartışılmalıdır. Metin uyarlama sürecinin etkinliği, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ve uyarlama sürecinde karşılaşılan zorluklar gibi konular ele alınmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- [1] Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- [2] Bülbül, M. (2009). Yabancı dil eğitimi açısından karşılaştırmalı yazın çalışmalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 191-199.
- [3] Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 924-935.
- [4] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 221-235.

- [5] Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme/An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- [6] Demir, T. T., Peler, M. ve Yıldız, A. G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 185-204.
- [7] Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- [8] Ercan Güven, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildirileri, 19- 21 Haziran, Muğla, Türkiye.
- [9] Ergül, E., Mutlu, M., Büşra, U. ve Çelebi, C. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim*, 1(3), 39-52.
- [11] Ermağan, E. A. ve Şavlı, F. (2015). Yabancı dil eğitiminde edebi metinlerin kullanımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 885-893.
- [12] Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1, Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- [13] Halliday M. A. K. ve Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- [14] Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- [15] Köse, B. (2005). Kültürel boyutuyla yabancı dil öğretiminde yazınsal metin. *Hankuk University of Foreign Studies*, 24, 153-172.
- [16] Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- [17] Özcan, H. Z. ve Batur, Z. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metin uyarlama örneği: Köroğlu destanı. *Folklor Akademi*

Dergisi, 4(2), 227-251.

[18] Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. Multilingual Yayınları.

[19] Robert K. Yin. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages.

[20] Sallabaş, F. ve Polat, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 183-212.

[21] Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: okuma metinleri ve okuma kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 211-225.

[22] Yano, Y., Long, M. H. ve Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44, 189-219.

[23] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Seçkin Yayıncılık.

[24] Widdowson, H. G. (1983). *Stylistics and the teaching of literature*. Longman.

Extended Abstract

The main purpose of the foreign language acquisition process is to improve students' ability to communicate in real life by providing them with speaking, listening, reading and writing skills in the target language. At the same time, this process offers the individual the opportunity to recognize and understand the characteristics of the culture and society in which the target language is spoken. In this regard, language teaching should aim not only at teaching vocabulary or grammar but also at teaching cultural elements. The materials used in this process must have qualities that aim to introduce the culture of the target language, show language structures and enrich the vocabulary. There are various definitions in the literature about the definition of text, which is one of the materials used to advance the development of students' language skills. Karaağaç (2013: 585) states that "the word and sentence groups that make up the text are written or oral linguistic products written for a specific purpose, created as a whole of meaning by considering the cohesion and consistency criteria"; It is defined by Halliday and Hasan (1976) as "a semantic unity in which text meaning is realized by sentences and coded within sentences". Akbayır (2007) explained the relationship of elements in a text by comparing it to the relationship between the stitches of a fabric.

It was determined that the title of the study, "adaptation" in the table "Up to date according to the titles of thesis titles", was preferred by 59.2%. Being aware of these findings, research scholars in the literature mainly prefer "adaptation". Based on this data, we used the title "adaptation" in our study. The purpose of this product is to reveal the characteristics of theses on this subject. This flexible, a review of postgraduate theses developed in the field of teaching Turkish to foreigners (Büyükikiz, 2014), a meta-analysis study on expanded postgraduate theses in the field of teaching Turkish to foreigners (Ergül, et al., 2019) and a review of postgraduate theses in the field of cultural transfer in teaching Turkish to foreigners. (Ayrancı, 2019), differences in the changes in postgraduate theses made with good research methods in the field of teaching Turkish as a foreign language (Demir, et al., 2021), research trends of postgraduate theses on teaching Turkish as a foreign language (Maden and Aydın, 2021), foreign An examination of postgraduate theses on technology-based issues in teaching Turkish as a language (Sallabaş and Polat, 2022) was determined.

However, among these, there is no study containing theses on adapted texts. For this purpose, this research aims to examine the theses regarding adaptation studies in teaching Turkish to foreigners. These theses determined for this purpose; It was examined in terms of postgraduate education level, years, universities, departments, institutes, titles, methods, data collection tools, population/sample/study groups, application situations, application level levels, adapted text types and study methods. It is thought that these findings will be an important reference source for researchers in terms of presenting the current trends of the field in terms of subject, method and analysis techniques. In addition, analyzing and presenting the general view of postgraduate studies prepared in this field is important in terms of making a great contribution to researchers who will work in the field. The study findings are important in terms of determining the status of the studies carried out for this purpose and contributing to the researchers' examination of more current issues with different methods and analysis techniques.

This study was designed according to the case study method, which is one of the qualitative research methods. A case study is a qualitative research method in which an event, environment, program, social group or interconnected systems are examined in detail. This method offers researchers an in-depth perspective to better understand a particular topic. A case study is often used to examine a particular event, situation, or phenomenon in depth and provides the researcher with a detailed understanding (Robert, 2014). For this purpose, the case study design was used in this study, in which the current situation of postgraduate theses on text adaptation in teaching Turkish to foreigners was examined in terms of various variables. The universe of the study consists of postgraduate theses on text adaptation in teaching Turkish to foreigners written between 2012 and 2023. It was chosen to determine the trends of the postgraduate theses examined over the years. In this study, sampling methods were not used and the entire research population was tried to be reached. Postgraduate theses on text adaptation in teaching Turkish to foreigners were accessed from the YÖK thesis scanning center. The entire universe offered by the database has been reached. The titles, abstracts and method sections of the identified theses ($f = 54$) were examined and the entire universe was reached.

In the YÖK thesis scanning database, the keywords "Text Adaptation", "Text Adaptation in Teaching Turkish to Foreigners", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Teaching Turkish to Foreigners", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Text Simplification" should appear in the thesis title. A data pool was created from the theses provided by the database by scanning with the " option (f = 54). Theses that were not related to the field of text adaptation in teaching Turkish to foreigners were removed from the data pool. The "Thesis Classification Form" data collection tool created by the researchers was used to examine the theses in line with the purposes of the research. In this context, theses were examined in terms of postgraduate education level, years, universities, departments, institutes, titles, methods, data collection tools, population/sample/study groups, application situations, application level levels, adapted text types and study methods. The coding of the theses examined was made by the researchers according to the form in question.

Since the research aims to examine the current status of postgraduate theses on text adaptation in teaching Turkish to foreigners in terms of various variables, content analysis technique was used to determine the data. Content analysis is a research method in which researchers systematically examine and make sense of text or media content.

This study aimed to determine the trends of postgraduate theses on text adaptation/simplification in teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, a total of 472 postgraduate theses were accessed with the keywords "Text Adaptation", "Text Adaptation in Teaching Turkish to Foreigners", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Teaching Turkish to Foreigners", "Teaching Turkish as a Foreign Language", "Text Simplification". . It was determined that 54 of these postgraduate theses were directly related to the subject of the study, "Text Adaptation/Simplification in Teaching Turkish as a Foreign Language". It is seen that 49 of the theses reached are master's theses and 5 are doctoral theses. As a result of the examinations, it was determined that the majority of postgraduate theses were master's theses. Ercan Güven (2014) states that the reason why the majority of theses in the field of teaching Turkish to foreigners consists of master's theses is due to the low number of faculty members trained in this field.

It was determined that 12.96% of 54 postgraduate theses prepared in 27 different universities were prepared in Gazi University. When we look at the branches of science in which theses are completed, it is determined that the Turkish and Social Sciences Education department ranks first with a rate of 33.3%. This department is followed by the department of Turkish Language and Literature with a rate of 25.9% and the department of Turkish Education with a rate of 24.07%. It was determined that the theses were mainly made at the Institute of Social Sciences (38.8%), and the Institute of Educational Sciences ranked second (25.9%). When we look at the text types adapted/simplified in theses, it was determined that most of the theses were made in the story type with a rate of 64.81%. This genre is followed by novels with a rate of 7.40%, and jokes and fairy tales with a rate of 5.55%.

When the titles of the postgraduate theses were examined, it was determined that the word "adaptation" was mentioned in the title of the thesis in 59.2% of the thesis. Other thesis titles identified are as follows: It was determined that the title "Simplification" was used at a rate of 20.3% and the title "effect on language skills" was used at a rate of 5.55%. It is seen that the adapted/simplified texts in the theses examined were mainly adapted to the B1 language level/level at a rate of 31.48%. This rate is followed by A1-A2 level/level with a rate of 22.2% and A2 level/level with a rate of 18.5%. In addition, the rate of theses that were adapted/simplified and those that were not implemented was determined to be 57.4%. The rate of theses that were implemented after adaptation/simplification was found to be 42.5%.

When the methods of the theses were examined, it was determined that the descriptive analysis method was the most used method with a rate of 25.9%. The screening method was used at a rate of 20.3% and the qualitative method was used at a rate of 12.9%. When we look at the distribution of the theses discussed according to the sample and study group, it is seen that the document/book sample stands out with a rate of 44.4%. This sample and study group is followed by students with a rate of 35.1%. When the theses were examined in terms of data collection tools, it was determined that literature review stood out with a rate of 37.03%. It is followed by test with 12.9%, scale with 5.5%, and interview form and survey + interview

form with 3.7%. The rate of theses not specified in terms of data collection tools is 27.7%. When the theses were examined in terms of data analysis techniques, it was determined that 77.7% of the theses did not specify the data analysis technique.

The results determined above are important in terms of providing a source for future studies in the field of teaching Turkish to foreigners, which has been studied with increasing momentum in recent years. Theses to be prepared on text adaptation, especially in teaching Turkish to foreigners, should aim to fill the gaps in the literature by seeing the existing deficiencies.

İncelenen Tezler

[1] Ahmet, S. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

[2] Akıncılar, A. (2018). Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut Hikâyeleri'nin B1 düzeyinde sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.

[3] Aksu, H. (2023). Uluslararası öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için B1 düzeyinde metin uyarlama: Ömer Seyfettin-Gizli Mabet örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi. İstanbul.

[4] Aksu, Ş. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarının orta Türkçe (B1-B2) seviyelerinde kullanılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Karaman.

[5] Aktan, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde Halide Edip Adıvar'ın Himmet Çocuk hikâyesinin B1-B2 düzeyinde sadeleştirilmesi ve etkinlik hazırlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[6] Akyüz, S. G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden yararlanılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

[7] Asaroğlu, M. E. (2023). Ahmet Ümit'in "Masal İçinde Masal" adlı eserinin yabancılara Türkçe öğretiminde B1 düzeyine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

[8] Atalay, A. (2021). Aytül Akal'ın "Kızım, Ben Çocukken..." adlı kitabının Yabancılara Türkçe öğretimi A1-A2 seviyesi bağlamında sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.

[9] Ay, R. (2020). Ömer Seyfettin'in Diyet adlı eserinin A1-A2 seviyesinde sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

[10] Ay, S. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi için Saik Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

[11] Bakan, H. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Saik Faik Abasıyanık, Messeret Oteli (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

[12] Başkapan, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hasan Boğuldu hikâyesinin A2 seviyesine uyarlamasının kullanılabilirliği üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

[13] Beler, F. E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın "Karanfiller ve Domates Suyu" ile "Bir Kaya Parçası Gibi" hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlama çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[14] Bilgiç, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirme teknikleri çerçevesinde Tarık Buğra'nın "Hayat Böyledir İşte" adlı hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

[15] Çakmak, M. Ö. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde Orhan Veli Kanık'ın Hoşgör Köftçisi kitabının A1-A2-B1-B2 düzeyinde uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

- [16] Demirel, İ. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- [17] Erişkin, S. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi için metin uyarlama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- [18] Eroğlu, S. (2015). Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- [19] Gedik, G. (2021). Çocuklara Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının yeri, önemi ve kullanımı / Küçük Prens romanının B1 düzeyine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul.
- [20] Göçmen, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- [21] Graffarı, R. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil yeterliliklerine uygun edebî metin uyarlama (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- [22] Güler, A. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde orta (B2) ve ileri (C1-C2) düzeyde hikâyelerin oluşturulması ve incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Karaman
- [23] Gürler, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde Saik Faik Abasıyanık hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- [24] Gürler, S. (2017). Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- [25] İpek, M. E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer isimli

hikâyesinin sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[26] Işık, D. D. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" hikâyesi örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

[27] Kaya, B. S. (2022). Türk edebiyatındaki denemelerin Yabancılara Türkçe öğretimi için B1 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

[28] Kaya, N. N. (2019). Türk destanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metne uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

[29] Kaya, M. (2018). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı adlı eserlerin yabancılar için A2 düzeyine uyarlanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[30] Kaymaz, Z. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek isimli hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uygun sadeleştirme çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Ankara.

[31] Keleş, İ. (2023). Sabahattin Ali'nin "Değirmen" hikâyesinin metin-dilbilimsel ölçütler çerçevesinde Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrenciler için uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi. Bartın.

[32] Kutlu, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[33] Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşığı ve Perili Köşk hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[34] Maldonado, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Moliere'nin Hastalık Hastası adlı eserinin A2 seviyesine uygun uyarlama çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[35] Mazlum, D. E. (2014). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç romanı ve Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koşuşu romanının Türkçe A1-A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi. İstanbul.

[36] Ocak, Ö. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde Hüseyin R. Gürpınar'ın "Ecir ve Sabır, Baltayla Doğuran Böyle Doğurur ve Papazın Eşegi" adlı hikâyelerinin B2 seviyesinde uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi. İzmir.

[37] Oğuztürk, O. (2019). Tarihsel metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme açısından incelenmesi (Dede Korkut Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.

[38] Özcan, H. Z. (2022). Köroğlu destanının B1 düzeyine uyarlamasının okuduğunu anlamaya etkisi üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi. Uşak.

[39] Özdin, A. (2020). Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.

[40] Özet, A. T. (2019). Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak düzenlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.

[41] Özer, M. Ş. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel (A1-A2) ve orta (B1-B2) seviyelerde okuma metinlerinin oluşturulması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Karaman.

[42] Polat, M. (2023). Türkçe öğrenen yabancılar için masal metinlerinin B1 düzeyinde uyarlanması: Naki Tezel'in Türk Masalları örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.

[43] Sediği, M. S. (2023). Farklı dildeki edebî eserlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı: Gülnar ve Ayna eserinin Türkçe B1 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi. Ordu.

[44] Süner, R. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 seviyesine uyarlanması: Eskici örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

[45] Şahin, B. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde Reşat Nuri Güntekin'in hikâyelerinin a2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

[46] Şimşek, C. (2022). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazınsal metinlerin farklı seviyelere göre uyarlanması: Fakir Baykurt-Bariş Çöreği örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[47] Şimşek, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde efsane metinlerinin dinleme metni olarak B1 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.

[48] Tuğrul, F. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" adlı hikâyesinin A1-A2 düzeyine göre sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi. Kilis.

[49] Yayan, H. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici ve Testi adlı hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[50] Yaşar, S.A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.

[51] Yazok, Z. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

[52] Yeşilyurt, E. T. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımında Nasreddin Hoca fıkralarının B2 seviyesinde değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

[53] Yılmaz, Y. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

[54] Zorlu, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Miras ve Gizli Mabeed adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyelerine uyarlanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi¹

**Ezgi Nursemin SÖNMEZ²,
Mehtap ÖZDEN³**

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygılarına etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmada verilerin toplanıp ve değerlendirmesi sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli üniversitelerin Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören B1, B2 ve C1 düzeylerindeki toplam 245 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini belirlemek amacıyla Yazıcı'nın (2018) Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) (Sözlü İletişim Strateji Envanteri) Strategies for Coping With Speaking Problems- Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri adlı ölçeği ile Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu ve Demir (2013) "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden verilerin analizi parametrik testler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenirken t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Türkçe öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin ve konuşma kaygısı düzeylerini yordama durumunu belirlemek için de çoklu doğrus-

¹ Bu makale, Doç. Dr. Mehtap Özden'in Danışmanlığında hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER İstanbul/ Türkiye E-posta: ezgisonmez@aydin.edu.tr
ORID: 0000-0002-3975-2002

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale/Türkiye. E-posta: mehtapgunes@comu.edu.tr. ORCID: 0000-0003- 0385-5744.

Kaynak gösterme: Sönmez, E. N. ve Güneş Özden, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 71-105.

Geliş tarihi: 24.02.2024- Kabul tarihi: 12.03.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i11003

al regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeyleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe, Sözlü İletişim Stratejileri, Konuşma Kaygısı.*

Effect Levels Use of Communication Strategies by Learners of Turkish as a Foreign Language on Speech Anxiety

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the level of using communication strategies of those who learn Turkish as a foreign language on their speaking anxiety levels. In this context, in the process of collecting and evaluating the data in the research, the relations between the variables were discussed by using the survey model, which is one of the quantitative research methods. The study group consists of 245 students at B1, B2 and C1 levels studying at Turkish Application and Research Centers (TÖMER) within universities in Turkey. In order to determine the communication strategies of Turkish learners in the research, Nakatani's (2006) Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) Strategies for The scale named Coping With Speaking Problems - Strategies for Coping With Speech Problems and the "Speaking Anxiety Scale for Foreigners Learning Turkish" were used to determine the speaking anxiety of Turkish learners. Since normal distribution was seen in the data set, the analysis of the data was carried out through parametric tests. In this context, Turkish learners coping strategies, speech problems with the use of speech levels and anxiety levels when examining the different variables t-test and one-way variance analysis (ANOVA) was used. Turkish learners speech problems out strategies to deal with to demonstrate the relationship between the use levels and speech anxiety levels Pearson correlation analysis, Turkish of learners speech problems with the level of use out strategies to deal with and speaking anxiety levels as a foreign language is also made multiple linear regression analysis to determine the status of the procedure. With the findings obtained, the conclusion was formed and finally the recommendations section was formed.

Keywords: *Teaching Turkish As A Second Language, Oral communication strategies, Speaking Anxiety.*

Giriş

İletişim Odaklı Dil Öğretimi

İnsanlar sosyal bir varlık olduğu için iletişim kurma çabasıdadır. İnsanlar iletişim kurmaya hazır bir güdü ile doğarlar. İnsanların iletişimi ilk başladığı yer anne karnıdır. İletişimin ana rahmindeki dönemi yani doğuştan önceki 40 haftadır. Ergin (2014: 22)'e göre; gerek zigot, gerekse fetüs halindeyken bile, çocuğun, ana karnında iken çocuğun iletişim yaptığı muhakkaktır. Bu sırada çocuk ananın yaşantılarından doğrudan doğruya veya dolaylı olarak etkilenir ve mekanik, termik ve kimyasal uyarıcıları alarak tepkide bulunur şeklinde açıklar. Birey içi iletişimin ilk basamağı olarak sayılan anne karnından gelişerek devam eder.

İletişim kavramı üzerine çok fazla tanım yapılmıştır. Demircan (2013: 1)'a göre iletişim, insanı ile insan, insan ile makine (programcı bilgisayar), makine ile makine (güdümcü araç ile güdülen araç) arasında türlü ilişkilerin kurulması ve kurulan ilişkilerin türlü biçimlerde değiştirilerek sürdürülmesidir. Bu konuda Kalaman ve Batu (2018: 28) ise şu açıklamayı yapar; İnsanların doğrudan veya dolaylı olarak duygularını ve düşüncelerini bireyden bireye, bireyden gruba, gruptan bireye, gruptan gruba, toplumdaki gruba veya toplumdaki topluma, yazı, konuşma ve görsel iletişim araçlarıyla bilinçli olarak aktardığı ve bir bağ oluşmasını sağladığı, anlaşılabilir ve dinamik bir mesaj alışverişi sürecidir. Bu tanımlardan hareketle iletişim genel olarak duygu ve düşüncelerimizi karşımızdaki bireylere aktarma sürecidir. Bireylerin toplum olarak bir arada yaşamalarını sağlayan ve insanlardaki etkileşimi oluşturan en önemli yol sayılmaktadır.

1950'li yılların sonunda ünlü Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky Sözdizimsel Yapılar (Syntactic Structures) adlı kitabında yapısal dilbilimi eleştirdiği ve yapısal dilbilimin dil öğrenim süreci için yeterli olmadığını ortaya koyduktan sonra İngiliz uygulamalı dilbilimciler o dönemde kullanılan yöntemlerde dilin işlevsel ve iletişimsel yönünün ihmal edildiğini vurgulayan eleştirilerde bulunmuşlardır. (Paker, 2015: 189). Hengirmen'e (2006: 31) göre iletişimsel yöntemin geliştirilmesinde; sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) etkili olmuş ve Chomsky'nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarıyla dilin doğasının tam olarak açıklanamayacağını belirtmişlerdir. Mevcut kavramlara iletişim yetisi (communi-

cative competence) adıyla üçüncü bir unsuru ekleyerek bu eksikliğin giderilebileceğini belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde de hedef dilin kullanımında bu yetiye sahip olma becerisi geliştirme ve öğrenme iletişimsel boyutta yapılmak istenmiştir. Bu kavram daha sonra Canale ve Swain (1980) tarafından dört yeti şeklinde yeniden tanımlanmıştır:

İletişimsel yetinin dört unsuru:

1. Dilbilimsel yeti: sözcükler ve dilbilgi kuralları
2. Toplumsal dilbilimsel yeti: söylemin uygunluğu
3. Stratejik yeti: iletişim stratejilerinin uygun kullanımı
4. Söylem yetisi: uyum ve tutarlılık (akt. Paker, 2015, s.188).

İletişimsel yetinin bu unsurlarından hareketle dil öğretiminde geçmişten gelen kalıpları yıkacak dil öğretimi hedeflenmektedir. Ezber ve kalıp dil öğreniminin yerine sürece yayarak anlamsal öğrenmeler kazandırılmak istenmiştir. Hedef dilde iletişim kurarken yeni sözcüklerin ve dilbilgisi kullanımı, söylemin uygunluğu, söylenenlerin uyum ve tutarlılığı oldukça önemlidir. Bunun yanında iletişim stratejilerinin seçimi ve doğru kullanımıdır. İletişim stratejilerinin kullanımı hedef dilde konuşurken karşılaşılan problemlerin çözümü için oldukça önemlidir. Hedef dili kullanırken aktif ve etkili iletişimi sağlayabilmek için kullanılan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.

İletişimsel odaklı dil öğretimi, iletişimsel yeterlilikleri kullanma becerisini oluşturmayı hedefleyen bir dil öğretim yöntemidir. Dil öğretiminde, dilin kuralları değil dili işlevsel olarak kullanarak iletişim kurmak önemlidir. İletişim kurarak öğrenmelerle öğrencilerin sürecin içinde olması gerekir. İletişim odaklı dil öğretimde temel becerilerin öğretiminde bütünsel bir yaklaşım uygulanır. Her becerinin geliştirilmesinde iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı işlevsel materyal destekleriyle aynı doğrultuda geliştirilmeye çalışılır. Bu bağlamdan hareketle, iletişimsel dil öğretim yöntemi dilin yapısal kurallarını tek başına öğretmenin önemli olmadığını öğrenenlerin iletişimsel aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri bir araç olarak kullanmayı hedeflemektedir. İletişim aktivitelerini sosyal hayatta kullanmak için pratik yaparak, iletişimsel konuşma becerisini kazandırma-

nın öneminin altını çizmektedir. Dil öğretimi yapılırken sınıf aktiviteleri ve çalışmalarında dilin anlamsal boyutu üzerinde durulmadır. Çünkü bir dili öğrenmenin en iyi yolu o dili anlamlandırarak kavramaktır. Dil, öğrenenlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretilmelidir. Kişisel olarak dil öğretimi yapılmasını savunur. Öğrenenlerin merakını uyandıracak konular ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulmalıdır. Öğreneni merkeze alan bu sistemde günlük hayatta ihtiyaç duyulan iletişimi gerçekleştirebilecek seviyeye ulaşmak en önemli amaçlardandır.

İletişimsel odaklı dil öğretimde, amaç hedeflenen dilde iletişim becerisini geliştirmektir. Bu iletişim yetisini kazandırırken anlatma ve anlama becerilerini eşit kullanarak iletişim kurabilmelidir. Demircan bu bağlamdan hareketle Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri kitabında “İletişimsel Yaklaşımda herhangi bir beceriye öncelik tanınmaz. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarından yaptıkları iletişimsel seçimlere göre izlenince düzenlenir” şeklinde belirtir. Bu yaklaşımda, dil öğretimi için hedeflenmiş dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) hepsine ağırlık verilmekte ve derslerde öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için alıştırmalar yapılmaktadır (Gömlüksiz, 2000: 259). Bu yetinin kazandırılması için öğrencileri derse hazırlamak, anlamlı ve işlevsel öğretimin gerçekleşmesini sağlamak için Türkçe öğrenme seviyelerine, öğrenci düzeyine ve farklılıklarına göre öğretim materyalleri oluşturulmalıdır. Bu etkinliklerin oluşturulmasında gerçek araçlar kullanılır. Günlük hayattan seçilen bu araçlar sayesinde dil öğrenen anadil konuşanlar gibi doğal dile hakim olur ve kalıp gramer öğreniminden uzak tutulur. Hedef dilde yazılan gazete, kitap, dergi, film, şarkı, karikatür, ilan, reklam, tabela, internet siteleri, televizyon programları ders işleyişinde kullanılır. Geleneksel dil öğretim modellerinde olduğu gibi sadece kitaba bağlı kalarak öğretim yapmayı reddeder. Böylelikle öğretmen bu yöntemde yol gösteren ve materyallerin aktif ve anlamlı kullanılmasını sağlayan kişidir. Öğrenenler ise dil öğretimi sürecinde aktif rol oynar. Etkinliklere katılarak iletişim kurarak sürece dahil olup sorumluluklarını üstlenir.

Konuşma Becerisini Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimde konuşma becerisinin kazandırılması en önemli adımlarından biridir. İletişim kurmak için en direkt ve doğrudan kullanılan beceri konuşma olduğundan yabancı dil öğrenenlerin konuşarak

iletişim kurduğu ve bu iletişimle birlikte dili daha kalıcı ve uygulamalı öğretim amaçlanır. Konuşma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır, “Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması olarak açıklanmaktadır. İnsanlar konuşma yoluyla düşündüklerini, hissettiklerini ifade etmekte, zihinsel yapısını ve görünümünü açıklığa kavuşturmaktadır” (Güneş, 2014: 3). Özbay (2016: 7) ‘a göre ise “Bireyin, sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.” ‘Konuşma’ terimiyle ilgili yapılan açıklamalardan hareketle; zihinsel olarak başlayan konuşma eylemi, sesler ve kelimelerin yardımıyla duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızdır.

Bu süreç kendini ifade etmek, iletişim kurmak, sosyalleşmek vb. için oluşturulur. Eski zamanlardan beri konuşmanın temel amacı iletişim kurma çabasıdır. Yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisi öğrenenin en çok ihtiyaç duyduğu becerileri oluşturur. Dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak bireyler arası iletişimin unsurları tamamlanır.

Yabancı dil öğretiminde ilk konuşma becerisinin kazandırılması günlük hayattaki temel becerilerin gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir. Konuşmanın önce edinimi, iletişimsel yetiyi güçlendirecek ve öğrenenlerin yetersizlik algısına kapılmasını engelleyecektir. Bundan dolayı yabancı dilde konuşma becerisinin öğretimi hedef dile karşı olumlu ya olumsuz tutumu etkileyen önemli faktörlerdendir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017: 1106).

Konuşma becerisinin öğretiminde iletişimsel yöntemi kullanarak öğrencileri süreçte aktif tutmak çok önemlidir. Çünkü konuşma bir beceridir ve geliştirilmeye açıktır. Öğrenenin konuşmayı aktif olarak gerçekleştirmesi için sadece dilin kurallarını bilmesi ve kelime ezberlemesi yeterli değildir. Konuştuğu dili anlamlandırması ve sürece aktif olarak katılması gereklidir. Hengirmen (2006: 48) bu konuyla ilişkili ‘ ‘ Bir insan kitap okumakla araba kullanmayı kuramsal olarak öğrenebilir. Ancak gerçek anlamda araba kullanabilmesi için mutlak direksiyonun başına geçip arabayı kullanması gerekir. İşte bu nedenle de yabancı dili öğrenmek isteyen bir kimse, o dili konuşmalıdır.’ ’ demiştir. Konuşmanın çeşitli özellikleri şöyledir:

Fiziksel Özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri,

ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Psikolojik Özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktır.

Toplumsal Özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır (Güneş, 2017: 110-111). Bu bağlamdan hareketle konuşma becerisi üç ana özellik üzerinde kurulan çok boyutlu ve karmaşık bir beceridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve toplumsal özellikleri onların konuşma becerilerinin gelişimini de etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Anadilinde bile konuşma becerisini kazandırmak, bir konuşmacıda barındırılması gereken özellikleri uygulamak zorken bu ikinci dilde daha da zor gerçekleşir. Öğrencilerde konuşma becerisinin kazandırılması için sınıf içi ve sınıf dışında yapılması gereken etkinlikler dahilinde öğretmene ve öğrenciye beceriyi geliştirme sürecinde planlı hareketleri etmeleri gereken önemli bir süreç oluşturulmalıdır. Özellikle başlangıç seviyesinden (A1, A2) ileri düzey seviyeye (C1, C+) kadar öğrenciler için her seviyeye uygun hedefler doğrultusunda konuşma etkinlikleri ve çalışmaları yapılmalıdır. Bu etkinlikler öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri basit kelimelerden, sınıf ortamlarında yapılacak sempozyum, münazara veya akademik bir sunum yapmak olabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisinin incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisinin araştırılmasıdır.

Alt Problemler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleriyle;
 - Cinsiyetleri,
 - Yaşları,
 - Ülkelerinin bulunduğu bölge,
 - Türkçe dışında yabancı dil bilme durumları,
 - Eğitim durumları,
 - Türkçe seviyeleri,
 - Türkiye’de yaşama süreleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısı düzeyleri nedir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısı düzeyleriyle;
 - Cinsiyetleri,
 - Yaşları,
 - Ülkelerinin bulunduğu bölge,
 - Türkçe dışında yabancı dil bilme durumları,
 - Eğitim durumları,
 - Türkçe seviyeleri,
 - Türkiye’de yaşama süreleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada verilerin toplanıp değerlendirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak değişkenler arası ilişkiler ele alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’deki devlet ve özel üniversitelerin

bünyesinde kurulan TÖMER'lerde Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyelerindeki toplam 245 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetleri ile ilgili bilgiler

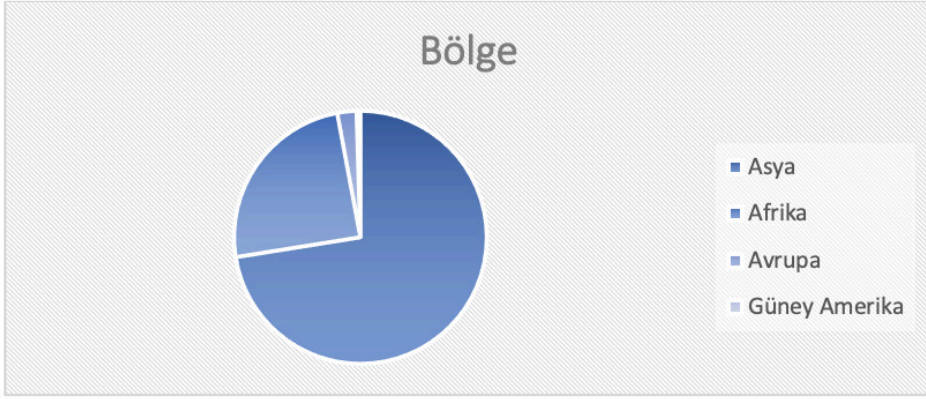
Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (N)
Kadın	108	%56,1
Erkek	137	%43,9
Toplam	245	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırma katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 108'i (%56,1) kadın, 137'si (%43,9) kadındır. Bu verilere göre, araştırma katılan erkeklerin kadınlara oranlara daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların yaşlarıyla ilgili bilgiler

Yaş Aralığı	Frekans (N)	Yüzde (N)
18-25	199	%81,1
26-35	46	%18,9
36-45	0	0
45+	0	0
Toplam	245	100,0

Tablo 2'ye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenleri 199'u (%81,1) 18- 25 arasında, 46'sı (%18,9) arasında dağılım göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 18- 25 yaş arası olduğu görülmektedir. Araştırmada, 35 yaş ve üzerinde katılımcının olmadığı görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin çoğunluk olarak genç olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların milliyetleriyle ilgili bilgiler

Şekil 1'e göre; katılımcıların 177'si Asya ülkelerinden, 60'i Afrika, 6'sı Avrupa ve 2'si Güney Amerika ülkelerindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, Asyalı öğrencilerin sayısal bakımından daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların yabancı dil bilme durumu

Şekil 2 incelendiğinde çalışma grubunun 221'i Türkçe dışında bir veya birden fazla yabancı dil bilmektedir. Katılanlardan 24'ü Türkçe dışında yabancı dil bilmemektedir. Buradan hareketle, katılımcılarından çoğunluğun, Türkçe dışında en az bir yabancı dil bildiği görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların eğitim durumları ile ilgili bilgiler

Eğitim Durumu	Frekans (N)	Yüzde (N)
Lise	57	%22,4
Lisans	156	%63
Yüksek Lisans	28	%12,2
Doktora	4	%2,4
Toplam	245	100,0

Tablo 3'e göre; çalışma grubunun 155'i (%63) lisans, 57'si (%22,4) lise, 28'i (%12,2)'si yüksek lisans ve 4'ü (%2,4) doktora mezunudur. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığı zaman lisans öğrencilerinin sayıca üstün olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sayıca daha az olduğuna varılmaktadır.

Tablo 4. Türkiye'de yaşama süresine ilişkin bilgiler

Türkiye'de Yaşama Süresi	Frekans (N)	Yüzde (N)
0-2 yıl	181	%73,9
3- 4 yıl	34	%13,5
5-6 yıl	22	%9,3
6 yıl ve üzeri	8	%3,3
Toplam	245	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların Türkiye'de yaşama süresi incelendiğinde 181'i (%73,9) 0-2 yıl, 34'ü (%13,5) 3-4 yıl, 22'si (%9,3) 5-6 yıl, 8'i (%3,3) 6 yıldan daha fazla Türkiye'de yaşamaktadır. Katılımcıların çoğunun 2 yıldan daha az süredir Türkiye'de yaşadığı görülmektedir. 6 yıldan daha fazla Türkiye'de olan katılımcıların sayıca çok az olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların kur seviyesi ile ilgili bilgiler

Kur Seviyesi	Frekans (N)	Yüzde (N)
B1	149	%61
B2	33	%13,4
C1	63	%25,6
Toplam	245	100,0

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Türkçe yeterlilik seviyelerinin 149'unun (%61) B1, 63'ünün (%25,6) C1 ve 33'ünün (%13,4) B2 olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini belirlemek amacıyla Nakatani'nin (2006) Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) (Sözlü İletişim Strateji Envanteri) Strategies for Coping With Speaking Problems - Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri adlı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçeye uyarlanmış hali Kavasoglu'nun (2011) yaptığı çalışmadır. Yazıcı (2018)'nin bu ölçeği İskenderiye Yunus Emre Enstitüsünde B1 seviyesinde Türkçe öğrenen 396 öğrenciye uygulamıştır. Elde edilen verilerle ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlayabileceği seviyeye gelmiştir. Ölçeğin çalışmasını yapan Yazıcı'dan (2018) gerekli izinler alınarak çalışılmıştır.

Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Woodrow (2006) tarafından geliştirilen "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Melanlıoğlu ve Demir (2013) ölçeğin; Türkçe uyarlamasını, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği"ni oluşturmuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversite TÖMER'de öğrenim gören 75 öğrenciden oluşturulmuştur. Elde edilen veriler temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Madde test korelasyonları 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının, 90; sınıf dışı konuşma kaygısının, 93 ve toplamda, 91 güvenilirliği ulaşılmıştır. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur (Melanlıoğlu ve Demir, 2013 s.401). "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin Türkçe formunu araştırma veri toplama aracı olarak kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisini araştırmak için "Sözlü İletişim Strateji Envanteri" ve "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği", Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 olmak üzere toplam 245 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeklere ek olarak öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, milliyetini, ana dilini, Türkçe dışında yabancı dil bilme durumunu, eğitim durumunu, kur seviyeleri, Türkiye’de yaşama süreleri gibi kişisel bilgilerini tespit etmek için kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik analizi kapsamında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların kur seviyesi ile ilgili bilgiler

Ölçekler	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği	245	-0,434	0,061
Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği	245	0,525	-0,196

Tablo 6 incelendiğinde Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin -0,434 ile 0,061, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğininse 0,525 ile -0,196 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden verilerin analizi parametrik testler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenirken t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Türkçe öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin ve konuşma kaygısı düzeylerini yordama durumunu belirlemek için de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma katılımcılarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerinin Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve stratejileri kullanma düzeyleri*

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Stratejiyi Kullanma Düzeyi
Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri	245	3,10	0,67	Orta
Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler	245	3,89	0,60	Yüksek
Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileri	245	3,73	0,68	Yüksek
Toplam	245	3,61	0,46	Yüksek

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejilerini kullanma düzeylerinin 3,10 ile “orta”, Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejileri kullanma düzeylerinin 3,89 ile “yüksek”, Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejilerini kullanma düzeylerinin 3,73 ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini “yüksek” düzeyde kullandıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,61$).

1.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mesajı azaltma ve değiştirme stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve stratejileri kullanma düzeyleri*

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Stratejiyi Kullanma Düzeyi
M1. Konuşurken ifade etmek istediğim cümleyi önce ana dilimde düşünürüm, sonra Türkçesini kullanırım.	245	3,46	1,11	Yüksek
M2. Konuşurken, önce Türkçesini bildiğim bir cümleyi hatırlarım (aklıma getiririm). Sonra onu duruma uygun şekilde değiştiririm.	245	3,45	1,07	Yüksek
M4. Anlatmak istediğimi tam olarak ifade edemediğim zaman, anlatmak istediğimden uzaklaşırım ve başka bir ifadeye başvururum.	245	2,99	1,14	Orta
M5. Söylemek istediğim şeyi ifade edemediğimde birkaç kelimeyle değiştiririm.	245	3,24	1,03	Orta
M9. Söylemek istediklerimi ifade etmek epey (çok) zamanımı alır.	245	2,94	1,19	Orta
M21. Türkçe konuşurken söyleyeceğim şey aklıma gelmeyince, kendi ana dilimdeki gibi Türkçe ’de de olan “ee”, “yani” gibi anlamsız ses ve kelimeler kullanırım.	245	3,33	1,24	Orta
M22. Konuşurken Türkçeyle ilgili problem yaşarsam konuşmaya devam etmem.	245	2,59	1,36	Düşük
M28. Konuşurken kendimi ifade edemediğim zaman konuşmaktan vazgeçerim.	245	2,78	1,32	Orta
Toplam	245	3,10	0,67	Orta

Tablo 8 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejilerini kullanma düzeylerinin 3,10 ile “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,59 ile “M22. Konuşurken Türkçeyle ilgili problem yaşarsam konuşmaya devam etmem.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 3,46 ile “M1. Konuşurken ifade etmek istediğim cümleyi önce ana dilimde düşünürüm, sonra Türkçesini kullanırım.” maddesi olduğu görülmektedir.

1.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve stratejileri kullanma düzeyleri*

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Stratejiyi Kullanma Düzeyi
M3. Konuşurken bildiğim kelimeleri kullanırım.	245	4,29	0,92	Çok Yüksek
M8. Konuşurken bulunduğum ortam ve koşullara (yer ve şartlara) göre ifade şeklimi değiştiririm.	245	3,43	1,17	Yüksek
M15. Konuşurken yanlış yaptığımı fark edersem kendimi düzeltirim.	245	4,15	1,04	Yüksek
M16. Konuşurken, öğrenmiş olduğum kurallara uygun cümleler kullandığımı fark ederim.	245	4,02	0,93	Yüksek
M17. Konuşurken, dinleyicinin konuşmama nasıl tepki verdiğine dikkat ederim.	245	3,97	1,03	Yüksek
M18. Söylediklerim anlaşılmadığı zaman örnekler kullanırım.	245	3,93	0,97	Yüksek
M19. Dinleyici anlayıncaya kadar söylemek istediklerimi anlatmaya devam ederim.	245	3,70	1,10	Yüksek

M20. Konuşurken, söylediklerimi dinleyicilerin anlayıp anlamadığını kontrol ederim.	245	3,96	1,03	Yüksek
M25. Konuşurken endişelendiğim (kaygılandığım) zamanlarda rahatlamaya çalışırım.	245	3,49	1,12	Yüksek
M26. Söylemek istediğimi ifade edebilmek için kendimi cesaretlendirmeye çalışırım.	245	4,01	1,00	Yüksek
M27. Türkçe konuşurken, ana dili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	245	3,87	1,13	Yüksek
Toplam	245	3,89	0,60	Yüksek

Tablo 9 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejilerini kullanma düzeylerinin 3,89 ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,43 ile “M8. Konuşurken bulunduğum ortam ve koşullara (yer ve şartlara) göre ifade şeklimi değiştiririm.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 4,29 ile “M3. Konuşurken bildiğim kelimeleri kullanırım.” maddesi olduğu görülmektedir.

1.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulguları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve ilgili stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve stratejileri kullanma düzeyleri*

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Stratejiyi Kullanma Düzeyi
M6. Konuşurken dil bilgisine ve sözdizimine (kelimelerin sırasına) dikkat ederim.	245	4,04	1,00	Yüksek
M7.Konuşurken cümlenin özne ve yüklemine vurgulamaya çalışırım.	245	3,46	1,07	Yüksek
M10. Konuşurken telaffuzuma dikkat ederim.	245	4,11	1,01	Yüksek
M11. Konuşurken ses tonumu insanların anlayacağı şekilde kullanmaya çalışırım.	245	3,78	1,16	Yüksek
M12. Konuşurken vurgu ve tonlama dikkat ederim.	245	3,68	1,09	Yüksek
M13. Karşılıklı konuşmada, konuşmanın akışına dikkat ederim.	245	3,69	1,06	Yüksek
M14. Konuşurken karşımdakiyle göz teması kurmaya özen gösteririm.	245	3,74	1,19	Yüksek
M23. Dinleyicileri etkilemeye çalışırım.	245	3,23	1,18	Orta
M24. Bir kişiyle konuşurken konuşmadan zevk almaya çalışırım.	245	3,86	1,07	Yüksek
Toplam	245	3,61	0,46	Yüksek

Tablo 10 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejilerini kullanma düzeylerinin 3,61 ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,23 ile “M23. Dinleyicileri etkilemeye çalışırım.”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 4,11 ile “M10. Konuşurken telaffuzuma dikkat ederim.” maddesi olduğu görülmektedir.

1.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Eğitim Durumlarına Göre Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa

çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin eğitim durumlarına göre konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri

Alt Boyut	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri	Lise	Lisans	0,176	0,102	0,311
		Yüksek Lisans	-0,204	0,152	0,536
		Doktora	0,349	0,341	0,735
	Lisans	Lise	-0,176	0,102	0,311
		Yüksek Lisans	-0,381	0,135	0,027*
		Doktora	0,173	0,334	0,954
	Yüksek Lisans	Lise	0,204	0,152	0,536
		Lisans	0,381	0,135	0,027*
		Doktora	0,554	0,352	0,396
	Doktora	Lise	-0,349	0,341	0,735
		Lisans	-0,173	0,334	0,954
		Yüksek Lisans	-0,554	0,352	0,396
Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler	Lise	Lisans	-0,059	0,091	0,918
		Yüksek Lisans	0,056	0,136	0,977
		Doktora	0,991	0,305	0,007*
	Lisans	Lise	0,059	0,091	0,918
		Yüksek Lisans	0,115	0,121	0,781
		Doktora	1,050	0,299	0,003*
	Yüksek Lisans	Lise	-0,056	0,136	0,977
		Lisans	-0,115	0,121	0,781
		Doktora	0,935	0,316	0,017*
	Doktora	Lise	-0,991	0,305	0,007*
		Lisans	-1,050	0,299	0,003*
		Yüksek Lisans	-0,935	0,316	0,017*

*p<0,05

Tablo 11’deki anlamlı farklılıkların hangi gruplara arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri alt boyutunda eğitim durumu lisans olanlarla yüksek lisans olanlar arasında ($t(243)= 0,027, p<0,05$), Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler alt boyutunda da eğitim durumu lise, lisans ve yüksek lisans olanlarla doktora olanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(243)= 0,007, p<0,05$; $t(243)= 0,003, p<0,05$; $t(243)= 0,017, p<0,05$). Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri alt boyutundaki anlamlı farklılık yüksek lisans mezunu olanların, Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler alt boyutundaki anlamlı farklılıklar da doktora mezunu olanlara göre lise, lisans ve yüksek lisans mezunu olanların lehinedir.

1.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Seviyelerine Göre Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin Türkçe seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 . Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe seviyelerine göre konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri

Alt Boyut	Türkçe Seviyesi			Sh	p
	(I)	(J)	Fark (I-J)		
Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri	B1	B2	0,413	0,125	0,003*
		C1	0,314	0,097	0,004*
	B2	B1	-0,413	0,125	0,003*
		C1	-0,099	0,139	0,759
	C1	B1	-0,314	0,097	0,004*
		B2	0,099	0,139	0,759

* $p<0,05$

Tablo 12’deki anlamlı farklılıkların hangi gruplara arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri alt boyutunda Türkçe

seviyesi B1 düzeyinde olanlarla B2 ve C1 düzeyinde olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ($t_{(243)} = 0,003$, $p < 0,05$; $t_{(243)} = 0,004$, $p < 0,05$). Türkçe seviyesi B1 düzeyinde olanlarla B2 ve C1 düzeyinde olanların arasındaki anlamlı farklılık B1 düzeyinde olanların lehinedir.

2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara, standart sapma değerlerine, kaygı düzeylerine ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13 . Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeyleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Kaygı Düzeyi
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	245	2,45	0,90	Düşük
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	245	2,36	0,89	Düşük
Toplam	245	2,41	0,87	Düşük

* $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Sınıf İçi Konuşma Kaygısı düzeylerinin 2,45 ile “düşük”, Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı düzeylerinin 2,36 ile “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında konuşma kaygılarının “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2,41$).

2.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sınıf İçi Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Sınıf İçi Konuşma Kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14 . Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınıf içi konuşma kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Kaygı Düzeyi
M3. Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığımda	245	2,37	1,15	Düşük
M4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda	245	2,58	1,25	Düşük
M5. Sınıf arkadaşlarıma sözlü bir sunum yaptığımda	245	2,58	1,19	Düşük
M6. Sınıfta dersle ilgili bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde	245	2,32	1,21	Düşük
M7. TÖMER’deki idari çalışanlarla konuştuğumda	245	2,42	1,25	Düşük
M10. Bir okutman ya da danışman, üniversitedeki çalışmalarım hakkında bana Türkçe soru sorduğunda	245	2,49	1,13	Düşük
M11. Üniversitedeki çalışmalarım hakkında bir okutman ya da danışmana, tavsiye almak için Türkçe soru sorduğumda	245	2,36	1,11	Düşük
Toplam	245	2,45	0,90	Düşük

Tablo 14 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Sınıf İçi Kaygı düzeylerinin 2,45 ile “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu

çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,32 ile “M6. Sınıfta dersle ilgili bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 2,58 ile “M4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda” maddesi olduğu görülmektedir.

2.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15 . Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınıf dışı konuşma kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve kaygı düzeyleri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Kaygı Düzeyi
M1. Öğretmen, sınıfta Türkçe bir soru sorduğunda	245	2,38	1,22	Düşük
M2. Sınıf dışında Türkçe öğretmenimle konuştüğümde	245	2,18	1,22	Düşük
M8. Sınıf dışında ana dili Türkçe olan birden fazla kişi ile konuştüğümde	245	2,44	1,21	Düşük
M9. Ana dili Türkçe olan arkadaş ya da meslektaşlarımla konuşmaya başladığımda	245	2,07	1,06	Düşük
M12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda	245	2,75	1,19	Orta
Toplam	245	2,36	0,89	Düşük

Tablo 15 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Sınıf Dışı Kaygı düzeylerinin 2,36 ile “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alt boyuta ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya

sahip maddenin 2,07 ile “M9. Ana dili Türkçe olan arkadaş ya da meslektaşlarımla konuşmaya başladığımda”, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 2,75 ile “M12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda” maddesi olduğu görülmektedir.

2.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Eğitim Durumlarına Göre Konuşma Kaygısı Düzeyleri

Tablo 16. *Konuşma kaygısı düzeyleriyle eğitim durumları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan Tukey HSD testi sonuçları*

Alt Boyut	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Lise	Lisans	0,001	0,137	1,000
		Yüksek Lisans	-0,522	0,205	0,055
		Doktora	0,575	0,459	0,594
	Lisans	Lise	-0,001	0,137	1,000
		Yüksek Lisans	-0,524	0,182	0,023*
		Doktora	0,573	0,449	0,579
	Yüksek Lisans	Lise	0,522	0,205	0,055
		Lisans	0,524	0,182	0,023*
		Doktora	1,097	0,474	0,098
	Doktora	Lise	-0,575	0,459	0,594
		Lisans	-0,573	0,449	0,579
		Yüksek Lisans	-1,097	0,474	0,098
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Lise	Lisans	0,001	0,135	1,000
		Yüksek Lisans	-0,602	0,201	0,016*
		Doktora	0,605	0,451	0,536
	Lisans	Lise	-0,001	0,135	1,000
		Yüksek Lisans	-0,603	0,179	0,005*
		Doktora	0,604	0,441	0,520
	Yüksek Lisans	Lise	0,602	0,201	0,016*
		Lisans	0,603	0,179	0,005*
		Doktora	1,207	0,466	0,049*
	Doktora	Lise	-0,605	0,451	0,536
		Lisans	-0,604	0,441	0,520
		Yüksek Lisans	-1,207	0,466	0,049*

*p<0,05

Tablo 16'daki anlamlı farklılıkların hangi gruplara arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin Sınıf İçi Konuşma Kaygısı alt boyutunda eğitim durumu lisans olanlarla yüksek lisans olanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(243)= 0,023$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılık eğitim durumu lisans olanların lehinedir. Yani eğitim durumları lisans olan katılımcıların yüksek lisans mezunu olanlara göre konuşma kaygıları daha düşüktür. Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı alt boyutunda ise eğitim durumu liseyle yüksek lisans olanlar, lisansla yüksek lisans olanlar ve doktorayla yüksek lisans olanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(243)= 0,016$, $p<0,05$; $t(243)= 0,005$, $p<0,05$; $t(243)= 0,049$, $p<0,05$). Bu anlamlı farklılık eğitim durumu liseyle yüksek lisans olanlar arasında lise mezunu olanların, lisansla yüksek lisans olanlar arasında lisans mezunu olanların, doktorayla yüksek lisans olanlar arasındaysa doktora mezunu olanların lehinedir. Yani eğitim durumları lise, lisans ve doktora olan katılımcıların yüksek lisans mezunu olanlara göre konuşma kaygıları daha düşüktür.

4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Konuşma Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için yapılan Pearson korelasyon analizi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri (MA)	-						
2. Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler (AD)	0,024	-					
3. Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileri (BD)	-0,037	0,718**	-				

4. Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı (SD)	0,424**	-0,176**	-0,226**	-			
5. Sınıf İçi Konuşma Kaygısı (Sİ)	0,410**	-0,134*	-0,238**	0,855**	-		
6. Konuşma Kaygısı (KK)	0,431**	-0,157*	-0,242**	0,949**	0,975**	-	
7. Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri (KP)	0,407**	0,862**	0,826**	-0,023	-0,012	-0,017	-

*p<0,05 **p<0,01

Büyüköztürk (2011) korelasyon katsayıları için 0,00 – 0,30 düzeyinin düşük, 0,30 – 0,70 düzeyinin orta, 0,70 – 1,00 düzeyinin ise yüksek ilişkiyi gösterdiği ifade etmiştir. Bu bağlamda Tablo 39 incelendiğinde yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda MA ile SD, Sİ, KK ve KP arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($r=0,424$, $p<0,01$; $r=0,410$, $p<0,01$; $r=0,431$, $p<0,01$; $r=0,407$, $p<0,01$). AD ile BD ve KP arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ($r=0,718$, $p<0,01$; $r=0,862$, $p<0,01$), AD ile SD, Sİ ve KK arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-0,176$, $p<0,01$; $r=-0,134$, $p<0,05$; $r=-0,157$, $p<0,05$). BD ile SD, Sİ ve KK arasında düşük düzeyde negatif yönde ($r=0,226$, $p<0,01$; $r=0,238$, $p<0,01$; $r=0,242$, $p<0,01$), BD ile KP arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunmaktadır ($r=-0,826$, $p<0,01$). SD ile Sİ ve KK arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,855$, $p<0,01$; $r=0,949$, $p<0,01$). Sİ ile KK arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,975$, $p<0,01$).

4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin ve Konuşma Kaygısı Düzeylerini Yordama Gücü

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin ve konuşma kaygısı düzeylerini yordama gücü belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin ve konuşma kaygısı düzeyini yordama gücüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili r	Çoklu r
Konuşma Kaygısı	Sabit	1,801	0,393	-	4,582	0,000	-	-
	Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri	0,548	0,073	0,423	7,494	0,000	0,431	0,435
	Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler	-0,013	0,116	-0,009	-0,109	0,913	-0,157	-0,007
	Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileri	-0,278	0,103	-0,220	-2,711	0,007	-0,242	-0,172

R = 0,487 R² = 0,237 Düzeltilmiş R² = 0,227 F(3, 241) = 24,941 p = 0,001

Tablo 18 incelendiğinde bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasında kurulan regresyon modelinin uygun olduğu görülmektedir (F (3,241) = 24,941; p<0.001). Bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki varyansın %23'ünü açıklamaktadır (R² = 0,23). Bu durumda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamada etkili ve yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β) anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre, Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejilerini kullanma düzeyi konuşma kaygısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye (t = 7,494; p<0.001), Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileriye konuşma kaygısı üzerinde negatif yönlü anlamlı bir etkiye sahiptir (t = -2,711; p<0.001). Üç bağımsız değişkenden Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejileri konuşma kaygısının en güçlü pozitif yordayıcısı (β = 0,423), Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejileri konuşma kaygısının en güçlü negatif yordayıcısıdır (β = -0,220). Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejiler değişkeniyse konuşma kaygısını anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Mesajı Azaltma ve Değiştirme Stratejilerini kullanma düzeylerinin “orta”, Akıcılık ve Doğruluk Odaklı Stratejileri kullanma düzeylerinin “yüksek”, Beden Dilini Kullanma ve Dikkat Çekme Stratejilerini kullanma düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Yazıcı(2018)’nın yüksek lisans çalışmasında da örtüşen sonuçlara ulaşmıştır. Bu çerçevede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini “yüksek” düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Mesajı azaltma ve değiştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin “orta” olduğu sonucuna varılmıştır. En düşük ortalama “Konuşurken Türkçeyle ilgili problem yaşarsam konuşmaya devam etmem.”, en yüksek ortalama “Konuşurken ifade etmek istediğim cümleyi önce ana dilimde düşünürüm, sonra Türkçesini kullanırım.” maddesi olduğuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşurken ilk olarak ana dilinde düşünmesi daha sonra kelimenin Türkçe karşılığında konuşması başlangıç ve orta seviyelerdeki öğrencilerin dile uyum ve alışma döneminde yapması doğal karşılanabilir fakat ileriki seviyelerdeki öğrenenlerin dili akıcı konuşması için araya ana dili koymadan düşünüp konuşması iletişimi olumlu olarak etkileyecektir. Teng (2012)’in yaptığı yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde iletişim stratejilerinin analizi adlı çalışmasının sonuçlarına göre 58 madde içerisinde en çok kullanılan madde “Bildiğim kelimeleri kullanırım.” olduğuna ulaşılmıştır.

Akıcılık ve doğruluk odaklı stratejilerin kullanımı düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ortalama sahip maddenin “M8. Konuşurken bulunduğum ortam ve koşullara (yer ve şartlara) göre ifade şeklimi değiştiririm.”, en yüksek ortalama sahip maddenin de “M3. Konuşurken bildiğim kelimeleri kullanırım.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenenler için A1 temel düzeyden C1 ileri seviyeye kadar geliştirdikleri kelime haznelerinin temel düzeyde kendini ifade edebilecek düzeye ulaştıklarında yeni kelimelere, kalıp ifadelere ve kendini ifade edebilecek eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri kullanmamalarına

sebepler olabilir. Türkçenin kelime ve anlam bakımından oldukça zengin bir dil olduğu düşünüldüğü zaman, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmekte zorlanmalarının temelini oluşturabilir. Konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerinin katılımcıların eğitim düzeylerine göre incelenmesi sonucunda yüksek lisans ve doktora mezunu olanların daha çok kullandığına ulaşılmıştır. Bunun sebebinin ise yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin konuşma becerilerini daha çok kullanma ihtiyacı duymasından kaynaklıdır.

Konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri Türkçe öğrenme düzeyleri ile incelendiği zaman Türkçe seviyesi B1 düzeyinde olanların daha çok kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun Türkçe öğrenme seviyesi arttıkça yeterlilik düzeyleri artan öğrencilerin kaygı düzeylerini daha iyi kontrol ettiklerine ulaşılabilmektedir. Kavasoglu (2011), İngilizce dil yeterlilik seviyesi ve cinsiyet açısından sözel iletişim stratejileri kullanımındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamış ve dil seviyelerine göre anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler için konuşma kaygısı ölçeği incelendiği zaman sınıf içi ve sınıf dışı kaygı düzeylerinin düşük olduğuna ulaşılmıştır. Demirdaş ve Bozdoğan'ın (2013), hazırlık sınıflarında öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil endişeleri ve başarılarını inceledikleri çalışmalarında yabancı dil sınıf kaygılarının nispeten düşük olduğuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygısının cinsiyet, yaş ve ülkeleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Demir ve Atalay (2013)'in "Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması" ile aynı sonucu varılmıştır. Boylu ve Şen (2015) "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi" üzerine yaptığı çalışmada yaş ve cinsiyetin konuşma kaygısında belirleyici bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Aktaş (2018) 'ın yüksek lisans çalışmasında tüm yaş gruplarının sınıf içi kaygı alt düzeylerinin benzerlik gösterdiğine ulaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma problemleriyle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri ve konuşma kaygısı arasındaki iliş-

kilere göre; mesajı azaltma ve değiştirme stratejileri ile sınıf dışı kaygısı; sınıf içi kaygısı, konuşma kaygısı ve konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri ve konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri arasında yüksek pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile Sınıf dışı konuşma kaygısı, sınıf içi konuşma kaygısı ile konuşma kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri ile sınıf dışı konuşma kaygısı, sınıf içi konuşma kaygısı ile konuşma kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönde, beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri ile konuşma problemleriyle başa çıkma stratejileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sınıf dışı konuşma kaygısı ile sınıf içi konuşma kaygısı ve konuşma kaygısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf içi konuşma kaygısı ile konuşma kaygısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Güzelderen (2018), Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü iletişim stratejisi kullanımı ile yabancı dil kaygıları arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Mesajı azaltma ve değiştirme stratejilerini kullanma düzeyi konuşma kaygısı üzerinde negatif yönlü anlamlı bir etkiye sahiptir. Üç bağımsız değişkenden mesajı azaltma ve değiştirme stratejileri konuşma kaygısının en güçlü pozitif yordayıcısı, beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri konuşma kaygısının en güçlü negatif yordayıcısıdır. Akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler değişkeniyse konuşma kaygısını anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması çok önemlidir. Konuşmanın becerisinin bu kadar önemli olmasının sebebi ise iletişim kurmanın önemlidir. Dil öğreniminin temelinde iletişim kurma isteği yatar. Yabancılarla Türkçenin öğretimi yapılırken sınıf içinde ve sınıf dışında dili etkili, akıcı ve anlamlı olarak kullanmalarını sağlamaktır.

- Konuşma becerisi kazandırılırken konuşmayı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlarda karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenirken kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığı bilinmektedir. Sınıf içinde yapılacak öğrenci temelli etkinlikler ve çalışmalarla konuşma kaygı düzeyleri azaltılmalıdır. Öğrenenlerin, rahat ve etkili bir sınıf ortamında kendi kişisel özellikleri ve ilgi alanlarına göre çalışmalar yapılmalıdır.
- Dil becerileri öğretimi yapılırken temel seviyeden itibaren ezber yöntemini kullanmadan dil öğretiminin anlamsal boyutta kazandırılması amaçlanmalıdır. Bunun yanında dil öğretiminin iletişim kurmak için yapılması gerektiğini bilinmelidir. Dildeki sadece kuralların ve kelimelerin bilinmesinin dil öğretiminde yeterli olmadığının dil öğrenmenin o dili konuşanlarla iletişim kurabilme becerisi olduğu esasına dayanmalıdır. Ders içinde öğrencilerin iletişim kurabilecekleri ortamlar oluşturulmalı, onları aktif kılacak etkinlikler ve çalışmaların yapıldığı ders planları oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin iletişim kurarken iletişim stratejilerini kullanmaları için öğreticiler yönlendirmeler yapmalıdır. İletişim kurarken ne gibi zorluklarla karşılaşabilirler ve ne yapmaları gerekir gibi soruların cevapları uygulamalı olarak öğrencilere buldurulmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sınıf ortamlarını onların güven ve başarı duygusunu etkilemektedir. Barışçıl, eşit ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmalı ve öğrencilerin kendini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır. Kendini rahat hissetmediği ortamlarda kaygı düzeyleri yükselip kendilerini iletişime kapatabilirler.
- Konuşma becerisinin kazandırırken sınıf içinde grup çalışmaları yapılmalı ve öğrencilerin iletişim kurarak öğrenme sağlayacakları etkinlikler ve projeler tasarlanmalıdır. Bunun yanında öğretim merkezindeki diğer sınıflardaki öğrenciler ve hocalarla yapılacak ortak etkinlik öğrencilerin özgüven kazanmaları ve sosyal çevrede iletişim kurmalarını sağlayacaktır.
- Dili doğal ortamında öğretmek ve öğrenmek çok önemlidir. Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin ders dışında gezi etkinlikleri tasarlanmalı ve doğal dil ile karşılaşmalarına fırsat verilmelidir.

- Günümüzde dil öğretimi çevrimiçi ve sanal ortamlarda yapılmaktadır. Öğrenciler için etkileşimli programlar kullanarak iletişim kurmaları sağlanmalı ve öğrenci her aşamada aktif olmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- [1] Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- [2] Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- [3] Boylu, E. ve Şen, Ü. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 13-25.
- [4] Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- [5] Demirdaş, Ö., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory class. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-13.
- [6] Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- [7] Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın dil üzerine görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (36), 65- 80.
- [8] Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- [9] Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayım.
- [10] Güngör, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuş-

ma özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.

[11] Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TÜBAR*, 73-126.

[12] Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 253-264.

[13] Güneş, F. (2011). " Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar ". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(15), 123-148.

[14] Güngör, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.

[15] Güzelderen, M. Ş. (2018). *The relationship between university preparatory school students' foreign anxiety levels and their use of oral communication strategies*. (Unpublished master's thesis) Gazı University.

[16] Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Engin Yayınları.

[17] Kalaman, M. Batu (2018). "İletişimde kavramsal çerçeve: 2000 yılı sonrasında Türkiye'deki yayınlar üzerine bir inceleme". *II. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi*. 11(1), s. 19-39. Selçuk İletişim.

[18] Kavasoglu, M. (2011). *Oral communication strategies used by Turkish students learning English as a foreign language: the development of " oral communication strategy inventory* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

[19] Kurudayıoğlu, M. (2003). "Konuşma eğitimini ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler". *TÜBAR-XIII*, 13, 287- 309.

[20] Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). "Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(6), 389-404.

[21] Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodi-*

cal For the Languages, Litarature and History of Turkish or Turkic, 8(9), 297-318.

[22] Özbay, M. (2016). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Yayınları.

[23] Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi N. B. (ed) *Dil Öğretimi içinde* (s. 188-208), Pegem Akademi.

[24] Teng, H.-i. C. (2012). Analysis of communication strategies in EFL context. *Atiner Conference Paper Series*, 2-16.

İnternet Kaynakları

<https://www.tdk.gov.tr>

<https://www.ytb.gov.tr/>

Extended Abstract

The research is aimed at examining the effect of the level of use of communication strategies on the speaking anxiety of students learning Turkish as a foreign language. One of the most important goals of those who learn Turkish as a foreign language is to have the skills to communicate in Turkish. However, one of the biggest problems experienced by those who learn a new language is that they become anxious while speaking, do not feel comfortable and are afraid of making mistakes. This anxiety experience by learners may negatively affect the development of their speaking skills. When learners have problems with their speaking skills, they sometimes resort to strategies that will help them continue speaking. The importance of investigating the effect of using communication strategies on the speaking anxieties of learners in solving the speaking anxieties experienced by those learning Turkish as a foreign language and creating and applying language strategies while speaking should be underlined. In this context, the scarcity of studies on communication strategies and anxiety in the field and the lack of examination of the relationship between them will help us seek solutions to the basic speech problems in the field. At the same time, it is aimed that the research will assist future research. The main problem of the research; The aim of this study is to investigate the effect of the level of use of communication strategies on the speaking anxiety of students learning Turkish as a foreign language.

In the research, the relationships between variables were discussed by using the survey model, one of the quantitative research methods, in collecting and evaluating the data. The study group of the research; It consists of a total of 245 students at B1, B2 and C1 levels who learn Turkish at TÖMERs established within state and private universities in Turkey. In order to investigate the effect of the Level of Use of Communication Strategies on the Speaking Anxiety of those learning Turkish as a foreign language, "Oral Communication Strategy Inventory" and "Speech Anxiety Scale for Foreign Learners of Turkish" were applied to a total of 245 students, B1, B2 and C1, who are learning Turkish. In addition to the scales, a personal information form was also used to determine students' personal information such as their gender, age, nationality, native language, ability to speak a foreign language other than Turkish, educational status, exchange rate

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Aktarımı Konulu Araştırmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Akif ÖZGEN¹
Ashlı MADEN²

Öz

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanan lisansüstü tez ve makalelerin eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 2007-2023 yıllarında hazırlanan kültür aktarımı konulu makale ve lisansüstü tezler ele alınmıştır. Araştırma örneklemini için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Google Akademik ve DergiPark veritabanları üzerinden taramalar yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu toplamda 61 çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Ulaşılan çalışmalardan 28'i lisansüstü tez, 33'ü ise makale türündedir. Kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tez çalışmalarının tamamının yüksek lisans tezi olduğu ve en fazla lisansüstü tez çalışmasının Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde tamamlandığı tespit edilmiştir. Kültür aktarımı konulu hazırlanan makalelerin daha çok iki yazarlı çalışmalardan oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca hem lisansüstü tezler hem de makalelerde en sık başvurulan araştırma yönteminin nitel araştırma modellerinden seçildiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, makale ve tez, içerik analizi.*

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, akifozgen44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4157-8517

² Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, asmaden25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-0198

Kaynak gösterme: Özgen, A. ve Maden, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu araştırmaların eğilimleri: bir içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 107-128.

Geliş tarihi: 19.08.2023 – Kabul tarihi: 26.03.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i104

Trends of Studies on Cultural Transfer in the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language: A Content Analysis

Abstract

In this research, it is aimed to determine the tendencies of the postgraduate theses and articles on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language. The research discussed articles and postgraduate theses on cultural transfer published between 2007-2023. For the sample, searches were made on the National Thesis Center of the Council of Higher Education, TR Index, Google Academic, ResearchGate and DergiPark databases. As a result of these scans, a total of 61 studies on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language were reached. Of the studies reached, 28 are postgraduate theses and 33 are articles. Qualitative research methods were used in the research. The data of the research were collected by document analysis method and the obtained data were subjected to content analysis. As a result of the research, it was determined that all of the postgraduate thesis studies on cultural transfer were prepared as master thesis and the most postgraduate thesis studies were prepared in Tokat Gaziosmanpaşa University. It has been determined that the articles prepared on cultural transfer are mostly composed of studies with two authors. In addition, among the results, the most frequently used research method in both postgraduate theses and articles is the qualitative research method.

Keywords: *Turkish teaching, cultural transfer, article and thesis, content analysis*

Giriş

Dil, insanlar arasında ortak kültür kod ve değerleri ile iletişimi sağlayan vazgeçilmez bir araçtır. Dil bu sayede bireylerin toplumda birbirleriyle etkileşime girmesine, bilgi alışverişinde bulunmasına ve sosyal hayatın devam etmesine imkân sağlar. Türkçe Sözlük'te dili şu şekilde tanımlanmaktadır: *“İnsanların düşündüklerini ve duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.”* (TDK, 2011, s. 664). Banguoğlu (2007, s. 9) dili; *“İnsanların ihtiyaçlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemi”* olarak tanımlamaktadır. Ergin (1999, s. 3) ise dil için şu tanımlı yapmaktadır: *“İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesese.”* Bahsi geçen dile ilişkin farklı tanımlamalar arasında belirtilen bazı ortak yönler yer almaktadır. Bu yönleri Demirel (2004, s. 2) şu şekilde maddelendirmiştir.

- 1- Dil, bir sistemdir.
- 2- Dil, seslerden oluşur.
- 3- Dil, bir iletişim aracıdır.
- 4- Dil, düşünme vasıtasıdır.
- 5- Dil, insanlar tarafından kullanılır.

Kültür; bir topluluğun, ortak, dilini, sanatını, değerlerini, inançlarını, geleneklerini ve tarihini içerisinde barındırır. Güvenç'e (2002, s. 14-15) göre kültür *“dini, sanatı, yapıp ettiğimiz her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır.”* Bilgiç (1986, s. 27) ise kültür için *“bir millete şahsiyetini veren, diğer milletler arasındaki farkı belirleyen, tarihi seyir içerisinde teşekkül etmiş, kendine özgü maddi ve manevi varlık ve değerlerin coşkulu bir bütünü”* tanımlamasını yapmaktadır.

İnsanın içerisinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini temsil ettiği en temel araç dildir. Dil, toplumun değerlerini, inançlarını, geleneklerini ve tarihini yansıtmaktadır. Bir dilde bulunan kelimeler, atasözleri, deyimler kısacası tüm söz varlığı o kültüre ait ipuçları sunmaktadır. Günay (1995, s. 9) dil-kültür ilişkisini; *“Dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil kültürle birlikte var olur, kültür de dil ile gelişir ve birikir.”* şeklinde belirtmiş ve dil ile kültürün sürekli etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Kültür, kuşaktan kuşağa ulaşabilmek için dile ihtiyaç duymakta; toplumun duygu, düşünce ve hayat tezahürlerinin somut hâl almasının aracı olan dil de kültür bir ihtiyaçtır (Göçer, 2012).

Tomalin ve Stempleski (1993, s.7'den akt. Ülker, 2007, s. 25-26) yabancı dil öğretimi yapılırken kültür aktarımının amaçlarını şu şekilde maddelendirmişlerdir:

- 1- Bireylerin kültürel etkilere dayalı olarak davranışlar sergileyebileceğini kavratmak,
- 2- Sosyal sınıf, yaş, cinsiyet ve yaşanan coğrafya gibi çeşitli değişkenlerin bireylerin davranışlarında ve konuşmalarında etkiler yaratabileceğini kavratmak,
- 3- Hedef kültürde sergilenen geleneksel davranışların farkına varmalarını sağlamak ve hedef kültür hakkında genelleme yapabilecek değerlendirme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmak,
- 4- Hedef kültürdeki sözcük ve sözcük gruplarının kültürel çağrışımlarına yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamak
- 5- Hedef kültüre yönelik bilgi edinebilmeleri için gerekli olan becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- 6- Hedef kültüre yönelik olarak dil öğrencilerinin merakını artırmak ve o kültür coğrafyasında yaşayan bireylere karşı empati geliştirmeleri noktasında cesaretlendirmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ana dili ve yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında hazırlanmış araştırmalara dair birçok içerik analizinin yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Arı, Yaşar ve İstanbullu'nun (2020), Aydın ve Gürsoy'un (2022), Batur ve Akdeniz'in (2020), Batur, Özdil ve Özcan'ın (2022), Biçer'in (2017), Boyacı ve Demirkol'un (2018), Bozkırlı ve Er'in (2018), Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu'nun (2018), Çevik ve Muzaffer'in (2021), Demir'in (2021), Demir ve Çalışkan'ın (2021), Dincel'in (2023), Erdem, Gün, Şengül ve Özkan'ın (2015), Erol'un (2021), Ersoy ve Ersoy'un (2021), Güler ve Mert'in (2022), Kemiksiz'in (2022), Kemiksiz'in (2023), Keşaplı'nın (2019), Maden'in (2021), Maden, Banaz ve Gülen'in (2022), Maden, Durmaz ve Sayal'ın (2022), Maden, Maden ve Banaz 'ın (2017), Önal ve Maden'in (2021), Özdemir'in (2023), Sur'un (2023), Şahin, Başbayrak ve Çiftçi'nin (2020), Şeref ve Karagöz'ün (2021), Tavşanlı ve Ulaş'ın (2023), Turan, Sevim ve Tunagür'ün (2018), Türkben'in (2018), Topçu'nun (2021), Ungan ve Dincel'in (2022) çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

Alan yazında kültür aktarımı konulu Ayrancı (2019) tarafından hazırlanan bir çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak hazırlanan bu çalışma 16 lisansüstü teze sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımı konulu hazırlanan makale ve lisansüstü tezlerin tamamına yönelik alanyazında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu hazırlanan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik aşağıda yer alan alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- 1- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tez ve makalelerin yıl değişkenine,
- 2- Kültür aktarımı konulu makalelerin yazar sayılarına,
- 3- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tezlerin türlerine,
- 4- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere,
- 5- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tez ve makalelerin araştırma yöntemlerine,
- 6- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tez ve makalelerin örneklem/çalışma gruplarına,
- 7- Kültür aktarımı konulu lisansüstü tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu araştırma yönteminde olay ve algıların içerisinde buldukları ortamda gerçekçi bir anlayışla algı ve olayların doğal bir ortamda ortaya konulmasına dair nitel bir sürecin işlediği, kuram oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşım içerisinde olguları doğal çevre içerisinde araştırıp anlamayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39).

İnceleme Nesnesi

Araştırmada, amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırma amacına yönelik olarak belirlenen ölçütlere göre ortaya çıkan durumlar çalışılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 112). Bu bağlamda araştırmanın ölçütleri şu şekildedir:

- 1- Kültür aktarımı konulu çalışmaların yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı,

- 2- Tez ve makalelerin 2007-2023 yılları arasında yayımlanması,
- 3- YÖK-TEZ, Google Akademik, TR Dizin, DergiPark gibi veri tabanlarından erişilebilir olması.

Araştırmanın inceleme nesnesini kültür aktarımı konu alanı esas alınarak 22.07.2023 tarihine kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayımlanmış çalışmalar oluşturmaktadır. Buradan hareketle toplamda 28 lisansüstü tez ve 33 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen 33 makaleden 3'ü derleme makale olduğundan “araştırma yöntemlerine göre dağılım, örneklem/çalışma gruplarına göre dağılım, veri toplama araçlarına göre dağılım” alt problemlerine dâhil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, veriler doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre içerik analizi, toplanan verileri ortaya çıkaracak kavram ve ilişkileri tespit etmektir. Esas olarak toplanan veriler oluşturulan temalar altında sınıflandırılarak okurların anlayabileceği bir şekilde düzenlenip, yorumlanır. “Elde edilen verilerin analiz edilmesi genellikle üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırmacılar verileri hazırlayıp organize etmektedir. İkinci olarak kodlama süreci sonucunda toplanan ve organize edilen veriler tespit edilen temaların içerisine yalın bir biçimde yerleştirilir ve son olarak kodlar hazırlanır. Bu akış, verilerin tekrar tekrar okunması ve elde edilen verilere dair fikir sahibi olunabilmesi için araştırmacının notlar almasını içermektedir. Analiz sonucunda veriler tablolar, figürler ve tartışmalar ile beraber aktarılmaktadır.” (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.44). Buna uygun olarak araştırma alt problemleri ile ilgili elde edilen veriler belirli temalar altında toplanmış ve frekans – yüzde değerleri ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak güvenilirlik belirlenmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan [Güvenirlik= Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x 100] formül doğrultusunda hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirlik %98 olduğu belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenirlüğün %70'in üzerinde çıkması görüş birliği/görüş ayrılığı formülüne göre araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanan toplamda 61 çalışma alt problemler ışığında incelenmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

YTÖ Alanında Kültür Aktarımı ile İlgili Hazırlanan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan çalışmaların yıllara göre dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Kültür aktarımı konulu lisansüstü tez ve makalelerin yıllara göre dağılımı

	Yıl	f	%
Makale	2010	1	3,03
	2013	3	9,09
	2014	1	3,03
	2015	1	3,03
	2016	2	6,06
	2017	2	6,06
	2018	5	15,15
	2019	7	21,21
	2020	4	12,12
	2021	3	9,09
	2022	3	9,09
	2023	1	3,03
	Toplam		33
Tez	2007	1	3,57
	2010	1	3,57
	2015	3	10,71
	2016	1	3,5
	2017	1	3,57
	2018	3	10,71
	2019	6	21,43
	2020	2	7,14
	2021	4	14,29
	2022	6	21,43
Toplam		28	100

Tablo 1 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan çalışmalardan makalelerin ($f=33$) tezlere ($f=28$) göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla makalenin 2019 ($f=7$) yılında, tezin ise 2022 ve 2019 ($f=6$) yıllarında hazırlandığı görülmektedir. Makalelerde 2019 yılını 2018 ($f=5$), 2020 ($f=4$) yıllarının takip ettiği; tezlerde ise 2022 ve 2019 yıllarını 2021 ($f=4$) yılının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Makalelerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Kültür aktarımı konulu makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı*

	Yazar Sayısı	f	%
Makale	Tek Yazarlı	14	42,42
	İki Yazarlı	16	48,48
	Üç Yazarlı	3	9,09
Toplam		33	100

Tablo 2 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan 33 makalenin 16’sının iki yazarlı, 14’ünün tek yazarlı, 3’ünün üç yazarlı çalışmalardan oluştuğu saptanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Bu kısımda kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan tezlerin tür değişkenine göre dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Kültür aktarımı konulu lisansüstü tezlerine türlerine göre dağılımı*

Lisansüstü Program	f	%
Yüksek Lisans	28	100
Doktora	-	0
Toplam	28	100

Tablo 3 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin tamamının yüksek lisans tezi ($f=28$) olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Kültür aktarımı konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	f	%
Akdeniz Üniversitesi	1	3,57
Başkent Üniversitesi	2	7,14
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	7,14
Çukurova Üniversitesi	1	3,57
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	7,14
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	3,57
Gazi Üniversitesi	2	7,14
Gaziantep Üniversitesi	1	3,57
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	14,29
Giresun Üniversitesi	1	3,57
Hacettepe Üniversitesi	1	3,57
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	3,57
İstanbul Üniversitesi	2	7,14
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	3	10,71
Sakarya Üniversitesi	1	3,57
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,57
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	7,14
Toplam	28	100

Tablo 4 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı ile ilgili en fazla lisansüstü tezin *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*nde ($f=4$) hazırlandığı saptanmıştır. Bu üniversiteyi *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi* ($f=3$) takip etmektedir.

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tez ve makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. *Kültür aktarımı konulu çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı*

		Araştırma Yöntemi	f	%
Makale		Nitel	29	96,67
		Nicel	-	
		Karma	1	3,33
Toplam			30	100
Tez		Nitel	27	96,43
		Nicel	-	
		Karma	1	3,57
Toplam			28	100

Tablo 5 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde en fazla nitel araştırma yönteminin ($f=29$) tercih edildiği görülmüştür. Bunun dışında sadece 1 lisansüstü tezde karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Makalelerde ise tezlerde olduğu gibi en fazla nitel araştırma yöntemine ($f=27$) göre çalışmalar yapılandırılmıştır. Yine sadece 1 makalede de karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Hem lisansüstü tezlerde hem de makalelerde nicel araştırma yöntemi ile yapılandırılan bir çalışma tespit edilmemiştir.

Çalışmaların Örneklem/Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımları Tablo 6'da ortaya konmuştur.

Tablo 6. *Kültür aktarımı konulu çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı*

		Örneklem/Çalışma Grupları	f	%
Makale		Türkçe Öğretim Setleri	15	50,00
		Türkçe Öğretmenleri/Öğretmen Adayları/ TÖMER Öğrencileri	6	20,00
		Dede Korkut Türkmen Sahra Nüshası	1	3,33
		Filmler	1	3,33
		Gölge Oyunları	1	3,33
		Broşürler	1	3,33
		Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	1	3,33

	Efsaneler	1	3,33
	Şarkılar	1	3,33
	Atasözleri ve Deyimler	1	3,33
	Mozaik Dergisi	1	3,33
Toplam		30	100
	Türkçe Öğretim Setleri	18	64,29
	Türkçe Öğretmenleri/Öğretmen Adayları/ TÖMER Öğrencileri	2	7,14
	Türkçe/Arapça Ders Kitapları	1	3,57
	Nasreddin Hoca Fıkraları TÖMER Öğrencileri	1	3,57
Tez	Mozaik Dergisi	1	3,57
	Atasözleri	1	3,57
	Efsaneler	1	3,57
	Türküler	1	3,57
	Halk Anlatıları	1	3,57
	Anadolu Hikâyeleri	1	3,57
Toplam		28	100

Tablo 6 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış makalelerde en fazla tercih edilen örneklemin “*Türkçe öğretim setleri*” ($f=15$) olduğu belirlenmiştir. Bu örneklem grubunu “*Türkçe Öğretmenleri/Öğretmen Adayları/TÖMER Öğrencileri*” ($f=6$) örneklem grubunun takip ettiği saptanmıştır. Tezlerde de en çok kullanılan örneklem/çalışma grubu “*Türkçe öğretim setleri*” ($f=18$)’dir. Bu örneklem grubunu *Türkçe Öğretmenleri/Öğretmen Adayları/TÖMER Öğrencileri*” ($f=2$) örneklem grubu takip etmektedir.

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Bu kısımda, kültür aktarımı ile ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. *Kültür aktarımı ile ilgili çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı*

	Veri Toplama Araçları	f	%
Makale	Doküman	23	76,67
	Görüşme / Odak Grup Görüşmesi / Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	6	16,67
	Anket ve Görüşme	1	3,33
	Doküman / Odak Grup Görüşmesi	1	3,33
	Toplam	30	100
Tez	Doküman	25	85,71
	Görüşme / Odak Grup Görüşmesi / Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	3,57
	Doküman / Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	3,57
	Çoktan Seçmeli Test	1	3,57
	Toplam	28	100

Tablo 7 incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla “*doküman*” tercih edilmiştir. Bu veri toplama aracının ardından en çok “*görüşme / odak grup görüşmesi / yarı yapılandırılmış görüşme formu*” kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı ile ilgili hazırlanan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesin yönelik yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu hazırlanan çalışmaların yıllara göre dağılımlarının incelenmesi sonucunda en fazla lisansüstü tezin 2019 ve 2022 yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu yılları takiben en fazla çalışma 2021 yılında hazırlanmıştır. Makalelerde ise en fazla çalışma 2019 yılı içerisinde hazırlanmıştır. Bu yılı 2018 ve 2015 yılları takip etmiştir. Ancak Ersoy ve Ersoy (2021) teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu makalelere yönelik yaptığı araştırmada en fazla çalışmanın 2016 yılında hazırlandığını tespit etmişlerdir. Dincel (2023)

değerler eğitimine yönelik yaptığı araştırmada, en fazla çalışmanın 2020 yılında hazırlandığını saptamıştır. Buna karşın benzer şekilde Demir ve Çalışkan (2021) da yaptıkları araştırmada, en fazla çalışmanın 2019 yılında hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Önal ve Maden (2021) de Türkçe eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik yaptıkları araştırmada, en fazla tezin 2019 yılı içerisinde hazırlandığını belirlemişlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımlarının incelenmesi sonucunda en fazla iki yazarlı çalışma üretildiği saptanmıştır. Benzer şekilde Dincel (2023) değerler eğitimine yönelik yaptığı araştırmada, en fazla iki yazarlı çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Maden (2020) de söz varlığını zenginleştirme konulu makalelere yönelik yaptığı araştırmada, en fazla iki yazarlı çalışma olduğunu belirlenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının tamamının yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Türkben'in (2018) Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik yaptığı araştırmada da, en fazla yüksek lisans tez çalışması hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) da teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerine yönelik yaptığı araştırmada, çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak hazırlandığını belirlemişlerdir. Önal ve Maden (2021) de Türkçe eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarına yönelik yaptıkları araştırmada, en fazla lisansüstü tez çalışmasının yüksek lisans tezi olarak hazırlandığını saptamışlardır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında, en fazla lisansüstü tez çalışmasının Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Turan, Sevim ve Tunagür (2018) Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin özetlerine yönelik yaptıkları araştırmada en fazla çalışmanın Atatürk Üniversitesinde hazırlandığını belirlemişlerdir. Türkben (2018) Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik yaptığı araştırmada, en fazla lisansüstü tez çalışmasının Gazi Üniversitesinde hazırlandığını tespit etmiştir. Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerine yönelik yaptığı araştırmada, en fazla lisansüstü tez çalışmasının Kırşehir Ahi Ev-

ran Üniversitesinde hazırlandığı saptamışlardır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı konulu hazırlanmış olan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımlarının incelenmesi sonucunda makale ve lisansüstü tezlerde en fazla nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği saptanmıştır. Sur (2023) Türkçe ders kitapları konulu yaptığı araştırmada çalışmalarda en fazla nitel araştırma yöntemlerinden faydalandığını belirlemiştir. Ersoy ve Ersoy (2021) teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu makalelere yönelik yaptığı araştırmada en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Türkben (2018) Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik yaptığı araştırmada, en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yabancılara öğretimi alanında kültür aktarımı konulu hazırlanmış olan çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımlarının incelenmesi sonucunda makale ve lisansüstü tezlerde en fazla Türkçe öğretim setlerinin örneklem grubu olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Belirlenen bu Türkçe öğretim setlerinden ise en fazla Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti tercih edildiği saptanmıştır. Ersoy ve Ersoy (2021) teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu makalelere yönelik yaptığı araştırmada en fazla doküman örneklem grubunun çalışmalarda yer aldığını tespit etmişlerdir. Demir ve Çalışkan (2021) Türkçe eğitimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerine yönelik yaptıkları araştırmada, en fazla çocuk edebiyatı eserleri örneklem grubunun kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımlarının incelendiğinde, makale ve lisansüstü tezlerde en fazla dokümanların veri toplama aracı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sur (2023) Türkçe ders kitaplarına yönelik yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak en fazla doküman incelemesinin kullanıldığını belirlemiştir. Demir ve Çalışkan (2021) Türkçe eğitimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerine yönelik yaptıkları araştırmada, en fazla doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkben (2018) Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlere yönelik yaptığı araştırma-

da, veri toplama aracı olarak lisansüstü tezlerde en fazla doküman incelemesi yönteminin kullanıldığını saptamıştır. Buna karşın Maden (2020) söz varlığını zenginleştirme konulu makalelere yönelik yaptığı araştırmada, en fazla kullanılan veri toplama aracının başarı testi olduğunu belirlemiştir. Ugan ve Dincel (2022) Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme konulu araştırmalara yönelik yaptıkları çalışmada, veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formlarının kullanıldığını, Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) ise teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerine yönelik yaptığı araştırmada, en fazla ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığını saptamışlardır.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı ile ilgili 33'ü makale, 28'i lisansüstü tez olmak üzere toplam 61 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan lisansüstü tezlerin en fazla 2019 ve 2022 yılları arasında, makalelerin ise en fazla 2019 yılında hazırlandığı belirlenmiştir. Makalelerin en fazla iki yazarlı olduğu, lisansüstü tez çalışmalarının tamamının ise yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Kültür aktarımı ile ilgili en fazla lisansüstü tezin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde hazırlandığı, lisansüstü tez ve makalelerde nitel araştırma yöntemlerinin, örneklem grubu olarak hem lisansüstü tezlerde hem de makalelerde *Türkçe Öğretim Setlerinin* ve veri toplama aracı olarak ise en fazla doküman incelemenin tercih edildiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- 1- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış lisansüstü tez çalışmalarının tamamının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde hazırlanan tez çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle doktora düzeyinde tezler hazırlanabilir.
- 2- Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımı üzerine hazırlanmış olan lisansüstü tez ve makalelerin büyük bir çoğunluğunun nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak hazırlandığı görülmektedir. Veri toplama sürecinde ise dokümanlar kullanılmıştır. Bu nedenle uygulamaya dayanan nicel ve karma araştırma yöntemleri ile de araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- [1] Arı, G., Yaşar, M. S. ve İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- [2] Aydın, G. ve Altuntaş Gürsoy, İ. (2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: Bir eğilim araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12 (3). 1427-1447.
- [3] Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- [4] Batur, Z. ve Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-11.
- [5] Batur, Z., Özdil, Ş. ve Özcan, H. Z. (2022). Milli eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin Türkçe eğitimi açısından bibliyometrik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1591-1612
- [6] Biçer, N. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- [7] Bilgiç, E. (1986). *Maarif davamız*. Boğaziçi Yayınları.
- [8] Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Boşnaklara Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine betimsel bir inceleme. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 61-70.

- [9] Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- [10] Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- [11] Çevik, A. ve Muzaffer, N. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere ilişkin bir içerik analizi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 722-744.
- [12] Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- [13] Demir, T. T. & Çalışkan, G. (2021). Türkçe eğitimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1412-1429.
- [14] Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayınları.
- [15] Dincel, Ö. (2023). Türkçe öğretiminde değerler eğitimi temalı araştırma makaleleri: Bir içerik analizi çalışması. *Asya Studies*, 7(24), 109-120.
- [16] Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 213-237.
- [17] Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 103-120.
- [18] Genç Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayımlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- [19] Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.

Günay, D. (1995). Roman çözümlemesine toplum-dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35,5-24.

[20] Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.

[21] Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

[22] Güler, M. ve Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118.

[23] Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2021). Türkçe eğitimi doktora tezlerine bütünsel bir yaklaşım (1995-2020). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 43-68

[24] Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-48.

[25] Kemiksiz, Ö. (2023). Türkçe öğretiminde tutum: Lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 752-774.

[26] Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 77-94.

[27] Maden, A., Banaz, E. ve Gülen, D. (2022). Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (2), 577-589.

[28] Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 30-45.

[29] Maden, S., Durmaz, N. ve Sayal, A. (2022). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili araştırmaların eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1), 146-170.

[30] Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 588-605.

[31] Önal, A. ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019

yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (3), 929-941.

[32] Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 537-559.

[33] Sur, E. (2023). Türkçe ders kitaplarına yönelik hazırlanan çalışmalardaki eğilimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12 (1), 194-220.

[34] Şahin, A., Başbayrak, M. ve Çiftçi, B. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (2), 98-114.

[35] Tavşanlı, Ö. F. ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: Bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (237), 141-166.

[36] Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 1338-1359.

[37] Turan, L., Sevim, O. ve Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018 (11), 29-44.

[38] Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük. "dil" maddesi. <https://sozluk.gov.tr> (22.07.2023).

[39] Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2464-2479.

[40] Ungan, S. ve Dincel, Ö. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (2), 562-576.

[41] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extented Abstract

Language is the most basic tool in which people represent the cultural characteristics of the society in which they live. There is a close relationship between language and culture. Language reflects the values, beliefs, traditions and history of the society. Words, proverbs, idioms, in short, all vocabulary in a language offer clues about that culture. Günay (1995, p. 9) the relationship between language and culture; “Language and culture are two closely related concepts. Language lives with culture; culture develops and accumulates with language” and stated that language and culture are in constant interaction. Culture needs language in order to reach from generation to generation; Culture is also a need for language, which is the means of embodying the emotions, thoughts and life manifestations of society (Göçer, 2012).

As a result of examining the distribution of studies on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language by years, it was determined that the most postgraduate thesis was prepared in 2019 and 2022. Following these years, the most studies were prepared in 2021. In the articles, the most studies were prepared in 2019. This year was followed by 2018 and 2015. However, Ersoy and Ersoy (2021) found that the most studies were prepared in 2016 in their research on articles on technology-supported Turkish teaching.

As a result of the analysis of the distribution of the articles prepared on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language according to the number of authors, it was determined that the study with maximum two authors was produced. Similarly, in his research on values education, Dincel (2023) concluded that there was a study with at most two authors. In his research on articles on enriching the vocabulary in Maden (2020), it was determined that there was a study with at most two authors. It has been seen that all of the postgraduate thesis studies on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language are postgraduate thesis. In Türkben's (2018) research on postgraduate theses prepared in the field of Turkish teaching, it was concluded that the most postgraduate thesis was prepared. Şahin, Çiftçi, and Başbayrak (2020) also determined in their research on technology-supported Turkish education theses that the majority of the studies were prepared as master's thesis.

When the distribution of the postgraduate theses prepared on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language by universities is examined, it has been concluded that the most postgraduate thesis studies were prepared in Tokat Gaziosmanpaşa University.

As a result of examining the distribution of the studies on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language according to research methods, it was determined that qualitative research methods were preferred the most in articles and postgraduate theses. Sur (2023), in his research on Turkish textbooks, determined that qualitative research methods were mostly used in studies.

As a result of the examination of the distribution of the studies on cultural transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language according to the sample/study groups, it was determined that the Turkish teaching sets were mostly used as the sample group in the articles and postgraduate theses. Among these Turkish teaching sets, it was determined that the Yedi Climate Turkish Teaching Set prepared by Yunus Emre Institute and the New Hittite Turkish Teaching Set prepared by Ankara University TÖMER were preferred the most.

When the distribution of the studies on culture transfer in the field of teaching Turkish as a foreign language is examined according to the data collection tools, it has been concluded that the documents are mostly used as data collection tools in the articles and postgraduate theses. Sur (2023), in his study on Turkish textbooks, determined that document analysis was used the most as a data collection tool. Demir and Caliskan (2021), in their research on doctoral theses prepared using qualitative research methods in the field of Turkish education, concluded that the document analysis method was used the most.

As a result, in the field of teaching Turkish as a foreign language, a total of 61 studies, 33 of which are articles and 28 of which are postgraduate theses, have been reached. From these studies, it was determined that the postgraduate theses were prepared between 2019 and 2022 at the most, and the articles were prepared in 2019 at the most. It has been determined that the articles have at most two authors, and all of the postgraduate thesis studies are prepared as a master's thesis. It was seen that the most postg-

raduate theses on cultural transfer were prepared at Tokat Gaziosmanpaşa University, qualitative research methods were preferred in postgraduate theses and articles, Turkish Teaching Sets were preferred as the sample group in both postgraduate theses and articles, and document analysis was preferred as the data collection tool.

Balkanlarda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi ve Kültürel Öğeler: Balkan Saati Programı¹

İrem TAY²

Bahar DOĞAN KAHTALI³

Öz

Bu çalışmanın amacı, TRT Türk kanalında yayınlanan Balkan Saati programı aracılığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak Balkanlarda öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme biçimlerini incelemek ve Balkanlardaki kültürel öğeleri sınıflandırmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında TRT Türk kanalında yayınlanan Balkan Saati programının 26 bölümü ele alınmıştır. İzlenen bu bölümler ilk olarak ülkelere göre sınıflandırılmıştır. Programın izlenen bölümleri kapsamında Kuzey Makedonya, Kosova, Arnavutluk, Karadağ, Sırbistan, Bosna Hersek, Romanya ve Macaristan özelinde şehirler dikkate alınarak kültürel öğeler incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda “Mekânlar, Yemekler, Kıyafetler, Şarkılar ve Türküler, Şairler ve Yazarlar, Deyim, Atasözü ve Özlü Sözler, Örf ve Adetler” başlıklarında kodlanmıştır. Programın ilgili bölümlerinde Türkçe öğrenen kişilerin Türkçeyi öğrenme durumlarının da kaydı alınıp kodlar verilerek yazıya geçirilmiştir. Çalışma sonucunda, bireylerin televizyondaki dizi ve filmler aracılığıyla Türkçe öğrenme sürecine girdiği görülmek ile birlikte Balkanlarda bulunan Türkçe kurslarının da Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’ye üniversite okumak için YTB bursu aracılığı ile gelen öğrencilerin daha sonrasında ülkelerine dönerek öğrendiklerini uyguladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Balkanlar, yabancılara Türkçe öğretimi, Balkan saati programı, TRT Türk.*

¹ Bu çalışma II. Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretim Görevlisi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, TÖMER, irem.tay1998@gmail.com
ORCID:0000-0002-7220-5326

³ Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, bahar.dogan@inonu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-6184-2306

Kaynak gösterme: Tay, İ. ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Balkanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve kültürel öğeler: Balkan saati programı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 129-158.

Geliş tarihi: 21.02.2024 – Kabul tarihi: 25.03.2024 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i105

Learning Turkish As A Foreign Language And Cultural Elements In The Balkans: Tv Program Of Balkan Hour

Abstract

The aim of this study is to examine how people learning Turkish as a foreign language in the Balkans learn Turkish through the Balkan Hour program broadcast on TRT Türk channel and to classify the cultural elements in the Balkans. In this study, content analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of the study, 26 episodes of the Balkan Hour program broadcast on TRT Türk channel were analyzed. These chapters are first categorized by country. Within the scope of the watched episodes of the program, cultural elements were examined by considering the cities in North Macedonia, Kosovo, Albania, Montenegro, Serbia, Bosnia and Herzegovina, Romania and Hungary. In line with the analyzes, it was coded under the headings of “Places, Food, Clothes, Songs and Folk Songs, Poets and Writers, Idioms, Proverbs and Sayings, Customs and Traditions”. In the relevant sections of the program, the Turkish learning status of the Turkish learners was also recorded and written down by giving codes. As a result of the study, it was determined that individuals start learning Turkish through TV series and movies, and that Turkish courses in the Balkans also facilitate the process of learning Turkish. In addition, it was observed that students who came to Turkey to study at university through YTB scholarships returned to their home countries and applied what they had learned. Although the borders are different today, it has been determined that there are many Ottoman historical sites in the Balkan states and that there are common cultural elements arising from common historical consciousness.

Keywords: *Balkans, learning Turkish to foreigners, Balkan hour program, TRT Turkish.*

Giriş

Balkan coğrafyası, Türk medeniyeti ile kültürel birliğin ve tarihî bağların söz konusu olduğu bir coğrafyadır. Geçmişten günümüze birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bu coğrafyada çeşitli etnik gruplar bir arada yaşamaktadır. Eski çağlardan bu yana farklı medeniyetler Balkan coğrafyasından geçmişlerdir. Balkan coğrafyasından geçerken farklı toplumlar izlerini de bırakmışlardır. Bu farklı toplumlardan kalan izler bugün Balkanların yapısını meydana getirmiştir. “*Türkler Balkanlar’a ismini vermiştir.*” (Oruç, 2011: 14). Balkanlardaki daimî ilişkiler ise Osmanlı’nın gelmesi ile kurulmuştur (İsen, 1997).

Osmanlı Devleti, Balkan topraklarını fethetmeye başladığı andan itibaren Anadolu’da yaşayan Türk ailelerini bu coğrafyaya getirmeye başlamıştır (Şahin, 2001). Uygulanan fetih politikasının bir sonucu olarak da Türkler, Balkanlarda kültürel olarak var olmaya başlamıştır (Sander, 1989). Balkanlarda yaşayan insanlar kendi kültürleri ile Türk kültürünü birleştirerek zengin bir oluşum yaratmıştır (Ortaylı, 2006). Kıyafetler, yiyecekler, özlü sözler, mimariler, düğünler, cenaze törenleri, misafir ağırlama gibi çeşitli kültürel yapılar birbiri ile etkileşime girerek günümüze kadar gelmiştir. Osmanlı kültürel yapısı ile birlikte bölgede camiler, yollar, köprüler, medreseler, çeşmeler de yaparak bölgeyi geliştirmeye çalışmıştır (Tikici, Karatepe ve Erdem, 2009). Bu kültürel yapı hiç şüphesiz birçok tarihî eserin de günümüze kadar gelmesini sağlamıştır. Türkiye İş Birliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) kültürel değere sahip ülkeler arasında kamu diplomasisi kurarak ortak değerleri koruma politikasını Balkanlar’da da göstermiştir (Sancak, 2022).

TİKA ile birlikte Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları (YTB) da bu noktada öne çıkan kurumlardandır. YTB, Balkan coğrafyasında yaşayan bireylere çeşitli burslar aracılığıyla Türkiye’de eğitim imkânı sunmaktadır. YTB ayrıca farklı kurumlarca düzenlenen alanı ile ilgili organizasyonlara da katılmaktadır. Bu organizasyonlara faaliyet raporlarında da değinmektedir. Örneğin, 2013 yılı faaliyet raporu incelendiğinde 16-18 Mayıs tarihlerinde düzenlenen “*Balkan Ülkeleri Gençlik Forumu*”nu desteklediği görülmüştür (2013 Faaliyet Raporu: 37). YTB bu faaliyetleriyle Türkiye’ye gelen öğrencileri buluşturarak sosyal ve kültürel temeller oluşturmaya çalışmaktadır.

Yine Türkiye Radyo Televizyon (TRT) kurulu da bu noktada öne çıkan paydaş kurumlardan biridir. TRT aracılığıyla da dünya genelinde Türkiye ve Türkçe kendine yer bulabilmiştir(<https://www.trt.net.tr/kurumsal/trtnin-hikayesi>). TRT diziler, haberler, yarışma vb. programlar aracılığıyla Balkan coğrafyasında aktif bir şekilde rol oynamaktadır.

Dil, milletlerin kültürel birikimlerini aktarma görevi üstlenen bir yapıdır (Küçük ve Erbaş, 2022). Bu kültürel birikimi aktarma ana dilinde olduğu gibi yabancı bir dilde de geçerlidir. Yabancı bir dilin öğretimi gerçekleştirilirken hedef dilin kültürü de önem arz etmektedir. Dil öğretimi tek boyutlu olarak ele alınmamalıdır, kültürel yapı da bu noktada önemlidir. Yabancı dil öğretimi yapılırken aynı zamanda kültürel etkileşim de gerçekleştirilmiş olunur (Brown, 2007). Dilin konuşulduğu ülkenin gelenek ve görenekleri, yiyecekleri, özlü sözleri o toplumun dilini de etkilemektedir. Bu sebeple dil öğretimine bir bütün hâlinde bakılıp bu hâliyle öğrencilere kazandırılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir. “*Yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin yanı sıra kültür öğretimi de bir beceri olarak öne çıkmaktadır.*” (Kramsch, 1993: 1). Bu sebeptendir ki dili kültürden bağımsız olarak ele alamayız. Balkanlar ise ortak kültürel öğeleri içinde barındıran bir yapı olması sebebiyle önemli görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri günümüzde de çeşitli yollarla gerçekleştirilmektedir. Kitle iletişim araçları bu noktada öne çıkan yollardan biridir. Hem göze hem kulağa hitap eden kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon sayesinde bireyler bir topluma ait kültürel öğeleri gözlemlene fırsatı yakalamaktadır. Öğretmen dersin amaçları çerçevesinde öğrencilerine dizi/film/reklam/animasyon gibi birçok seçeneği hem kültür öğretiminde hem de dil öğretiminde sunabilir. Yapılan çalışmada da Balkan Saati programı aracılığıyla Balkanlardaki kültürel yapıyı incelemek ve orada Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme süreçlerini nasıl gerçekleştirdiğini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
2. Kosova’da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?

3. Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
4. Karadağ'da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
5. Sırbistan'da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
6. Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
7. Romanya'da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?
8. Macaristan'da yabancı dil olarak Türkçe nasıl öğrenilmiştir ve Türk kültürü unsurları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma kapsamında, TRT Türk kanalında yayınlanan Balkan Saati programındaki kültürel öğeleri (unsurları) kodlamak ve Türkçe konuşan kişilerin Türkçe öğrenim süreçlerini incelemek amaçlandığı için nitel araştırma yönteminden durum çalışmasına yer verilmiştir. Durum çalışmaları yapılırken önceden belirlenen konu ile ilgili veri toplamak amaçlanır (Zainal, 2007). Var olan bir durumu ortaya koyması sebebiyle durum çalışması tercih edilmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağı olarak 17 Mayıs 2022 tarihinde TRT Türk kanalında yayınlanmaya başlayan Balkan Saati programının 26 bölümü yani tamamı kullanılmıştır. Çünkü Balkan coğrafyasında hem gezilen şehirleri detaylı bir şekilde incelemek hem de bireylerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerini detaylı bir şekilde görmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında bu programın seçilmesinde hem Balkanlarda Türkçe öğretimine yer veriyor olması hem de kültürel öğelerin program aracılığıyla izleyicilerle buluşması etkili olmuştur. Bu sebeple, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun durumların araştırmaya dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ilk olarak Balkan Saati programının 26 bölümü indirilmiş, izlendikten sonra kültürel öğeler için başlıklar belirlenmiştir. Bu başlıkların belirlenme sebebi, izlenen bölümlerde bu başlıklarla ilişkili ifadelerin olmasıdır. Ardından her bir başlığa uygun kültürel öğeler, ilgili başlığın altına yazılmıştır. Bu başlıklar *Mekânlar, Yemekler, Kıyafetler, Şarkılar ve Türküler, Şairler ve Yazarlar, Deyim-Atasözü ve Özlü Sözler, Örf ve Adetler* şeklindedir. Bölümlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşmaları da bölüm akışı dikkate alınarak kodlanmıştır (K1, K2...). Türkçe öğrenme süreçlerinden bahsettikleri kısım yazıya geçirilerek aktarılmıştır. 26 bölüm aracılığıyla 43 kişinin Türkçeyi öğrenme biçimlerine yer verilmiştir.

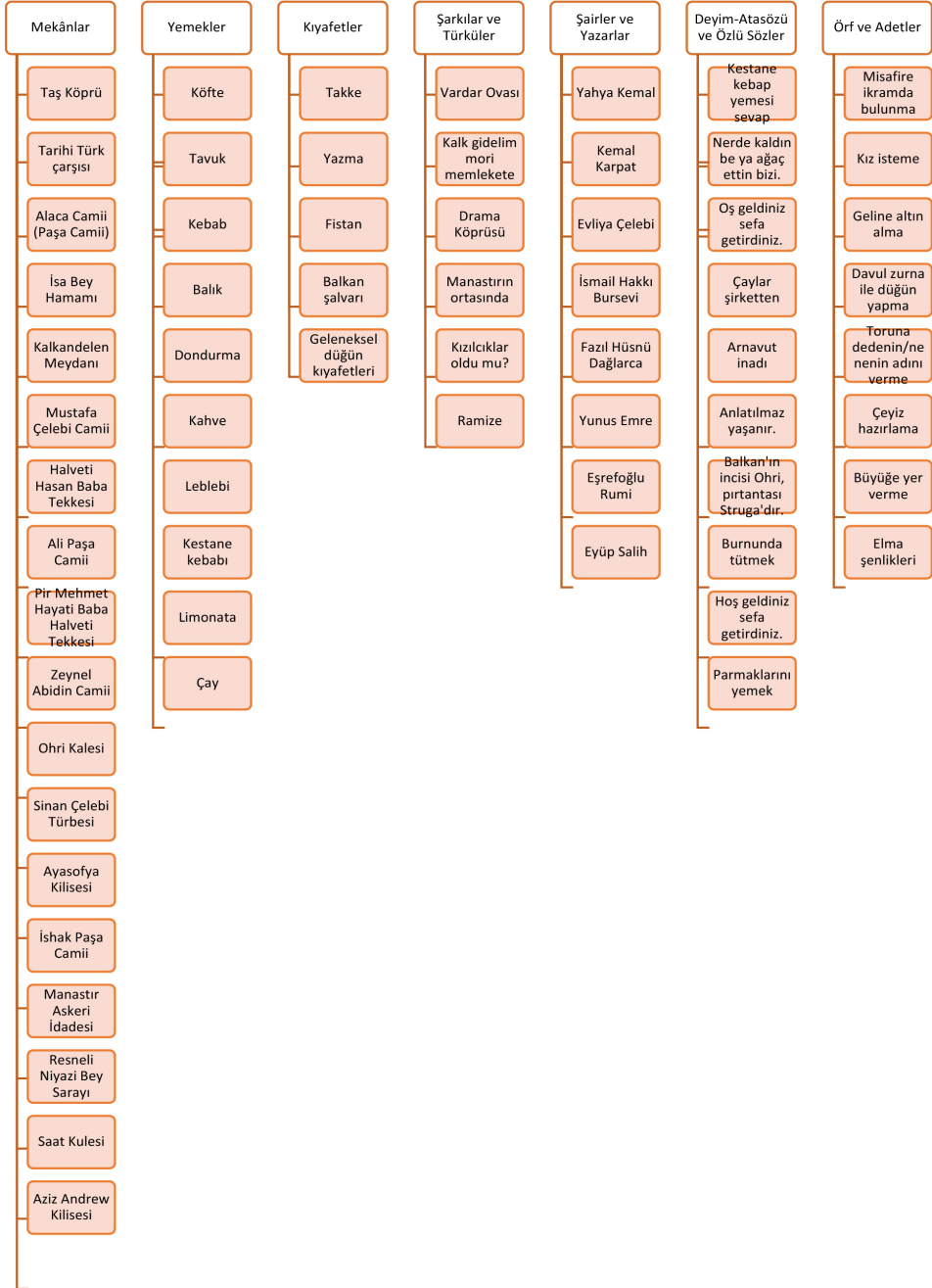
Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde hem betimsel analiz tekniği hem de içerik analizi kullanılmıştır. Kültürel öğeler için başlangıçta araştırmacılar tarafından birkaç başlık belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen başlıklar için rastgele birkaç bölüm izlenmiş ve belirlenen başlıklar açısından ön izleme yapılmıştır. Yapılan ön izleme neticesinde “Mekânlar, Yemekler, Kıyafetler, Şarkı ve Türküler, Şair ve Yazarlar, Deyim- Atasözü ve Özlü Sözler ile Örf ve Adetler” başlıklarının analizlerde kullanılmasına karar verilmiştir. Türkçeyi öğrenme nedenlerini belirleme içinse içerik analizi yapılmıştır. Türkçe öğrenme nedenlerinin yer aldığı bölümler özellikle belirlenerek araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için izlenen her bir bölümden sonra iki araştırmacı arasında görüşmeler yapılmış, belirlenen kültürel öğeler ve programda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcılar hakkında değerlendirmelerde de bulunulmuştur.

Bulgular

Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Kuzey Makedonya’daki kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle yapılan röportajlar kodlarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 1. Balkan Saati: Kuzey Makedonya'da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 1 incelendiğinde Osmanlıdan kalma birçok tarihî yerin olduğu, ortak mutfak kültürünün Kuzey Makedonya’da da görüldüğü, takkenin günümüze kadar geldiği, Türk radyo ve televizyonlarında sıklıkla duyulan şarkı ve türkülerin, şair ve yazarların Kuzey Makedonya’da da yer edindiği belirlenmiştir. Ayrıca Türk toplumunun önemli bir özelliği olarak düşünülen misafire ikramda bulunma, düğün gelenekleri gibi durumların Kuzey Makedonya’da da hâlâ devam ediyor olmasının kültürel unsurlar açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçeyi öğrenme biçimlerine dair ifadeleri yer almaktadır:

Ben Üsküp’te doğdum, büyüdüm. Son sekiz senede İstanbul’dayım. Üniversitemi ve yüksek lisansımı orada yaptım... bizim çok ulusal kanalımız olmadı lakin Türk kanallarını izleyebildik...Türkçeyi böyle böyle öğrendim... (K1-16.29-27.43 saniyeler arası)

Ben burada üniversiteyi bitirdim sonra Türkiye’de yüksek lisans kazandım... Edirne’de okudum... Çok uzak değiliz, ben yakın hissediyorum Türkiye’yi kendime...Yabancı bir ülke olsa benim için okumak zor olabilirdi ama buranın ve oranın insanının ortak noktası sıcakkanlı olması...(K2-26.55-28.50 saniyeler arası)

İmam hatibi Kayseri’de Türkiye’de okudum. Ondan sonra buraya döndüm. Burda da ilahiyatı bitirdim. Bu camide imamım... Kayseri’den çok şey öğrendim. Türkçeyi öğrendim... Herkese tavsiye ediyorum Türkiye’de okumalarını... 2010’da bitirdim. O zamandan beri gitmedim. Orayı özledim. (K27- 6.50- 9.10 dakikalar arası)

Ben üniversiteye Türkiye’de devam ettim. Türkiye’nin yurt dışındaki akrabaları topluluklarına ayırmış olduğu kontenjanlardan faydalanarak Konya Selçuk Üniversitesinin bilgisayar mühendisliği bölümünde eğitimimi tamamladım. Eğitim sürecini tamamladıktan sonra yine şehrimize, devletimize döndük. (K28- 11.38- 12.30 dakikalar arası)

Ben Ohriylim... İlkokulumu Türkçe dilinde bitirdikten sonra Makedonca ve Arnavutça okudum. Sonra Türkiye’ye taşındım. İstanbul’da yaşadım... Orada Türkçemi geliştirdim... Kız kardeşim Mimar Sinan Üniversitesi konservatuvar mezunu. (K4-13.55-18.07 dakikalar arası)

Türkçe benim ana dilim değil ama yengem Türk, ondan Türkçeyi öğrendim ve çizgi filmlere falan bakarken öyle öğrendim... Şimdi de filmler çok izliyorum. Televizyonlarımız dolu Türk diziler/filmler var. Ve Türkçeyi öyle öğrenmek daha eğlenceli geliyor... (K29- 18.51-19.28 dakikalar arası)

Türkçeyi okulda okumadım çünkü Türk okulumuz yok. Babam Türkçe öğrenmiş. O bizimle de Türkçe konuşuyor bazen. Türkçeyi öyle öğrendim yani... (K30- 19.35-20.18 dakikalar arası)

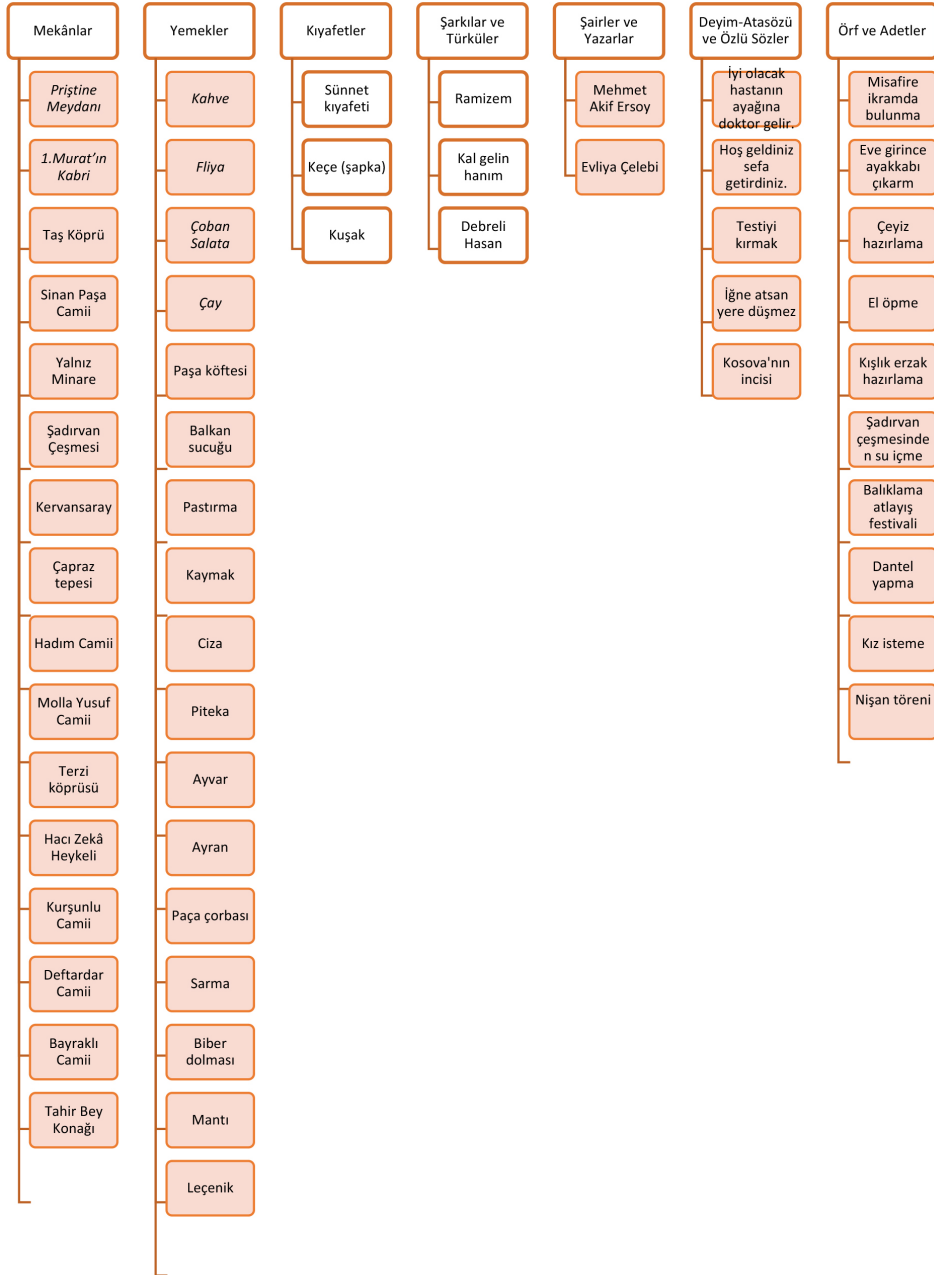
Ben fakülteyi Üsküp'te tamamladım. Yüksek lisansı Kayseri Erciyes Üniversitesi'nde tamamladım. Böyle öğrendim Türkçeyi. (K31- 26.17-26.45 dakikalar arası)

Ben Gostivarlıyım. Ben Samsun 19 Mayıs Üniversitesi iktisat mezunuyum. Türkiye'de okudum. Türkçeyi orada Tömer'de öğrendim. Şu anda da Üsküp Millî Eğitim Bakanlığında çalışıyorum. (K32- 24.10-24.27 dakikalar arası)

Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesinde hem Türkiye'de okumanın hem de dizi ve filmlerin önemi görülmektedir. Televizyon aracılığıyla Kuzey Makedonya'da hem dil öğrenimi gerçekleşmiş hem de kitle iletişim araçlarının sunduğu bir diğer olanak olan sözsüz yapılar izleyicilerle buluşmuştur. Eğitim aracılığıyla dil öğrenilebildiği gibi Türk tanıdıklarının olması da dil öğrenimine sebep olmuştur (K29). Ayrıca Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde rol üstlenen dil öğretim merkezlerinin önemine de değinilmiştir. Kuzey Makedonya'da dil öğrenim biçimleri farklılık göstermekle birlikte özellikle YTB bursu aracılığıyla Türkiye'de eğitim almış olmanın dil gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kosova'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Kosova'da bulunan kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 2. Balkan Saati: Kosova'da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 2 incelendiğinde Kosova’da Osmanlının izlerinin hâlâ sürdüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte İstiklal Marşı şairinin de bu topraklarda bulunduğu de saptanmıştır. Türk mutfağının önemli yiyeceklerinden olan sarma, dolma, mantı, kahve gibi yiyeceklerin Kosova’da da tüketilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca Türk adetlerinden olan evlenecek kızın çeyizinin hazırlanması, kız isteme ve nişan töreni adetlerinin yapıldığı da görülmüştür. Buna ek olarak eve girince ayakkabı çıkarmanın da bölgede eve ayrı bir önem atfetmenin göstergesi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Kosova’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ait görüşler yer almaktadır:

Ben hiç Türklerin yaşamadığı bir bölgeden geliyorum. Dizilerden öğrenmeye başladım Türkçeyi... O gün bu gündür Türkçe ile uğraşıyorum... Şarkiyat bölümünden mezunum. Yüksek lisans burada yaptım. Türkiye’de okumak nasip olmadı. Tercümelemlerle uğraşıyorum. Türkçeden Arnavutça’ya çeviriler yapıyorum... (K3- 1.10-2.40 dakikalar arası)

Ben Türkiye’de okudum, İstanbul’da. Yedi yıl orada okudum. Mezun oldum. Ben doktorum. Türkiye’de çok iyi vakit geçirdim... İlk geldiğim zaman hiç Türkçem sıfır, yavaş yavaş öğrendim. Bi de Türk arkadaşlarım bana çok yardım etti... Orada en iyi eğitim aldım ve hayatım boyunca her zaman teşekkür ederim. (K4- 13-15 dakikalar arası)

Ben Türkçeyi Yunus Emre Enstitüsü’nde öğrendim. 2015 yılında girdim. 2018 yılında mezun oldum. C2 sertifikası kazandım. 2015 yılında bir söz bile bilmeden girdim... Bu Türkiye ve Türkçeyi çok sevdiğimden dolayı oldu... Akademik hayatımı Türkiye’de devam ettirmek istiyorum. (K43- 5.50-11.20 dakikalar arası)

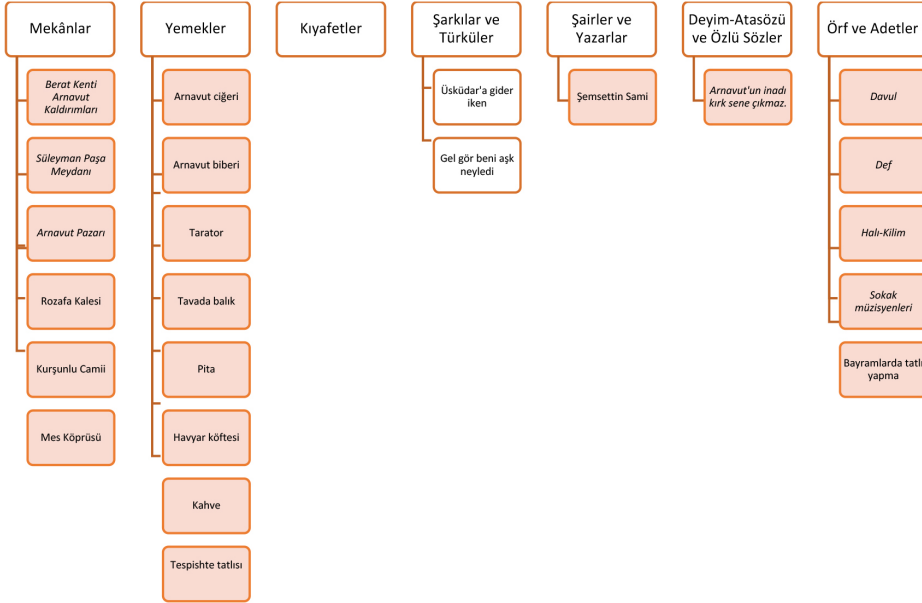
Türkçeyi öğrenmede Türk dizileri önemli görülmüştür. Ayrıca eğitim almak amacıyla Türkiye’ye gelenlerin Türkçeyi Türkiye’de öğrenmeye başladığı, buradaki aldıkları eğitimle kendi ülkelerinde çalışmalar gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu noktada da hiç Türkçe bilmeyen bir bireyin sadece dilin konuşulduğu ülkede bulunarak hem dile hem kültüre maruz kalmasının dil öğrenim sürecine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlardan biri olan Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Türkçe ve Türkiye ile tanışıldığı da görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Balkanlarda da etkili olan bu ve benzeri kurum kuruluşların Türkçe öğretim sürecini kolaylaştıracağı

ve Türkçenin sistematik bir şekilde öğrenilmesine zemin oluşturabileceği düşünülmektedir.

Arnavutluk'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Arnavutluk'ta bulunan kültürel unsurlar ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 3. Balkan Saati: Arnavutluk'ta kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 3'te Şemsettin Sami'nin Arnavutluk için önemli olduğu, Arnavutluk'un kendine has geleneksel halı ve kilimlerinin olduğu, tarihi mekânlar açısından zenginlik taşıdığı görülmüştür. Arnavut inadı Türkiye'de de bilinir. Bu bilinirlik onların özlü sözlerine de yansımıştır, "Arnavut'un inadı kırk sene çıkmaz." sözü bunu kanıtlar niteliktedir. Yiyeceklerde de Arnavut ciğeri ve Arnavut biberinin Türkiye'de de bilinmesi her iki toplumun birbirlerini tanıdıkları ve ortak değerlerinin olduğunu göstermektedir. Aşağıda Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ait görüşler yer almaktadır:

Ben Türkçe öğrendim çünkü geldiğim yerde Türkler var, arkadaşlarım var. Türkçeyi mektepte okumadım. Sadece arkadaşlarla çalıştım. (K5-3.35-4.50 dakikalar arası)

Ben burada doğumluyum. İlk, orta ve lise eğitimimi burada tamamladım. 1992'de ilk kez Türkiye'ye geldim. Önce Türkçe eğitimi gördüm sonra Marmara İlahiyat Fakültesi'ne kayıt oldum. 1999'da mezun oldum. Daha sonra buraya geldim. (K6-5.50-7.06 dakikalar arası)

Benim hikayem 2008 yılında başladı. Türkiye'de eğitim için gittiğimiz bir ülkeydi. İlk olarak İstanbul'a gittik. Sonra Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde eğitim aldıktan sonra yabancı uyruklu öğrenci olarak dolu dolu hikayelerle yaşadık. Eğitim sistemi farklı olduğu için garip garip şeylere imza attım Türkçe öğrenme süreci içinde... Tabii bunların güzel Türkçe öğrenmemize faydası oldu. Benim zamanımda Çanakkale'de çok yabancı öğrenci yoktu... Türkiye'de okul bittikten sonra tercüman olarak da çalıştım ve eşimle tanıştım. Türkiye'nin damadı oldum. (K7-15.28-19.54 dakikalar arası)

Ben Türkiye mezunuyum. Türkiye'de 10 sene yaşadım. Şimdi İşkodra'dayım. Uludağ Üniversitesi'nde okudum. Arnavutluk'ta hiç Türkçe bilmedim. Arnavutluk'ta hiç Türkçe dersi almadım. Sıfırdan Türkiye'de öğrendim. (K8-1.50-2.15 dakikalar arası)

Türkçeyi öncelikle okuldan öğrendim... Sonrada burada bir dil merkezi var. Yunus Emre. Orada biraz, bir ay A2 kurs yaptım. Orda öğrendim. Sonra bizde çok Türk dizileri var. Bi de Türkiye'ye çok gittim. (K9- 15.40-17.15 dakikalar arası)

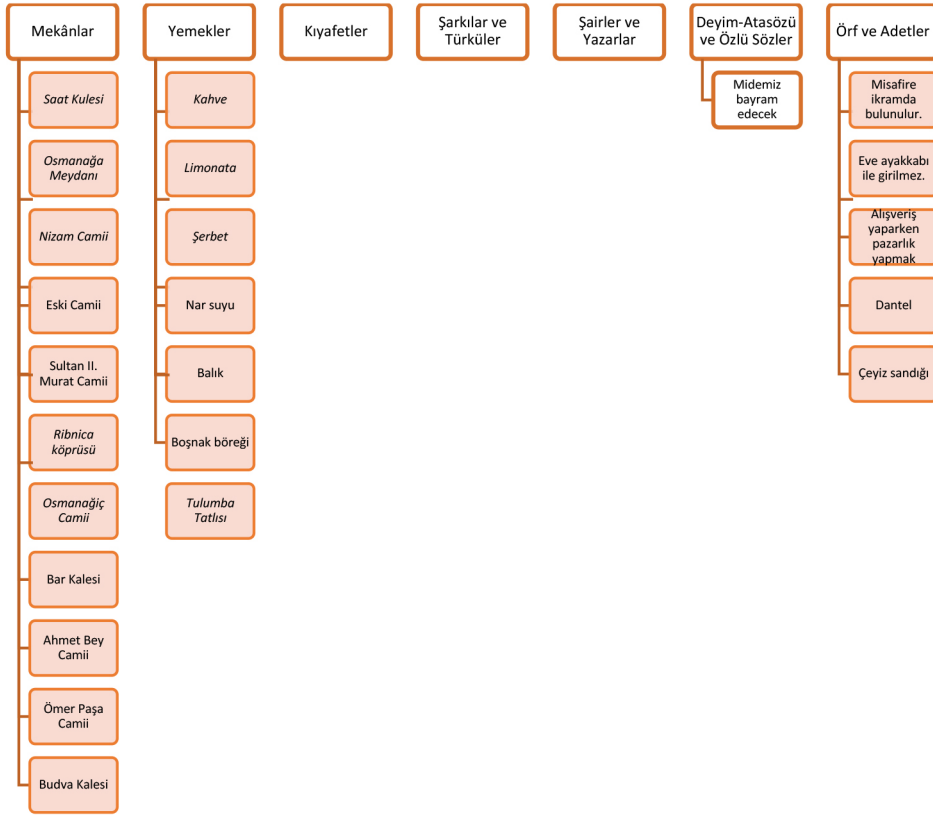
Türkçeyi çok küçükken öğrenmeye başladım. Dizilerden. Diziler yayınlanıyor bizim burada. Merakım orda başladı. Sonra Yunus Emre kursları var. Orda yazıldım. Sonrada Türkiye'de okudum. Türkiye'den mezun oldum. Türk dili ve edebiyatından. Şimdi de Türkçe öğretmeniyim. (K10-31.11-32.03 dakikalar arası)

Ben İranlıyım. Eşim Arnavut. Bizi birleştiren mekân Türkiye oldu. Orada tanıştık. Uludağ Üniversitesi mezunuyuz... Türkçeyi Türkiye'de öğrendim ve Türkçe öğretmenliği yaptım. (K11- 33.55-35.11 dakikalar arası)

Dil öğrenim sürecinde çevrenin etkisi olduğu gibi eğitim amacıyla Türkiye'ye gelmenin, Arnavutluk'ta bulunan Türkçe kurslarının, dizi ve filmlerin dil öğrenim sürecine katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında dil öğrenim sürecinin bu sebeple çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Karadağ'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Karadağ'da bulunan kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 4. Balkan Saati: Karadağ'da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 4'te Osmanlı mutfağının ve mekânlarının Karadağ'da da korunduğu görülmüştür. Özellikle de Osmanlı mutfağında şerbet olarak bilinen, genellikle sıcak yaz günlerinde tüketilen ferahlatıcı içeceklerin Karadağ'da da varlığını devam ettirdiği belirlenmiştir. Yine Osmanlıdan kalma birçok camii, kale ve köprünün günümüze kadar korunarak geldiği belirlenmiştir. Türk geleneklerinin önemli bir göstergesi olan misafire ikramda bulunma, eve ayakkabı ile girmeme, alışveriş yaparken pazarlık yapma, çeyiz sandığı hazırlamam gibi adetlerin Karadağ'da da varlığını sürdürdüğü tespit edilmiştir. Aşağıda Karadağ'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ait görüşler yer almaktadır:

Osmanlı Balkanlardan gittikten sonra Karadağ'dan, dedelerimiz bize hep Osmanlı bir gün mutlaka geri gelecek, geri dönecek dedi. Biz hep bu umutla burada yaşadık. Maalesef birçok insan göç etmek zorunda kaldı Türkiye'ye. 70'li yıllarda... bizde Türkiye'ye gittik. Türkçeyi orada öğrendim. Rahmetli dedem ve babam hep buralarda kalmamızı istiyordu. Bende ülkeme geri döndüm. (K12- 2.55-4.40 dakikalar arası)

Ben Karadağ'da yaşıyorum. Türkçe-Karadağca çeviriler yapıyorum. Ben tercümanım. Türk dizileri burada çok meşhur. Bende öyle öğrenmek istedim ilk etapta. Türkiye'de okumayı düşünüyordum olmadı... Korona'dan önce de Türkiye'ye geldim. (K16- 4.08-7.10 dakikalar arası)

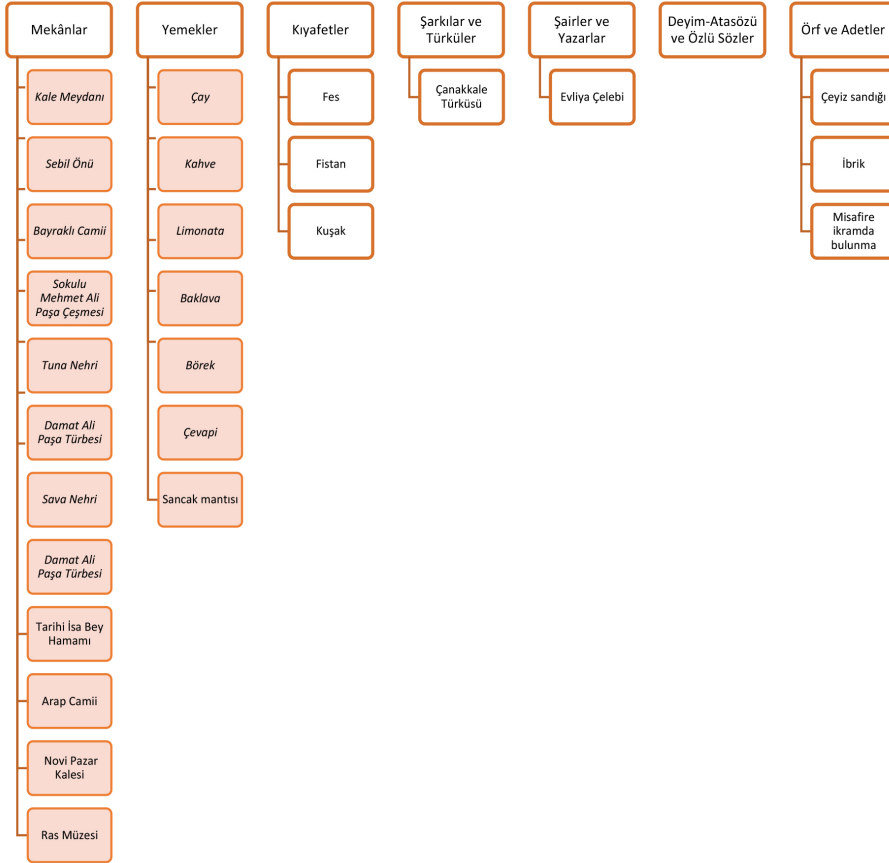
Gençliğimi Türkiye'de yaşadım. Ankara'da okudum. Türkçemi orada geliştirdim. Sonra Plav'a geri döndüm. (K17- 6.20-6.53 dakikalar arası)

Ben Türkçeyi Saraybosna'da öğrendim. Orada medrese bitirdim. Sonra fakültede Türkçe öğrendim... Bu camide imamım. (K18- 8.58-9.20 dakikalar arası)

Türkiye'ye sadece eğitim almak amacıyla değil göçle zorunlu olarak gelmek durumunda kalan ve orada Türkçe öğrenmek zorunda kalan bireyler de bulunmaktadır. Dil öğrenme biçimi her zaman istekle değil bazen de zorunlu olarak gerçekleşmektedir. Türkçenin bu coğrafyada öğrenilmesinde savaştan kaynaklı yaşanan göçün etkisi bulunmaktadır. Ayrıca kitle iletişim araçlarının, dizi ve filmlerin Türkçe öğrenme biçimine katkı sağladığı görülmüştür.

Sırbistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Sırbistan'da bulunan kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 5. Balkan Saati: Sırbistan’da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 5’te Osmanlıdan kalma tarihî camilerin, çeşmelerin, hamamların olduğu görülmüştür. Yine çay, kahve, limonata, baklava, börek gibi Türk mutfağına özgü lezzetlerin Sırbistan’da da tüketildiği belirlenmiştir. Bu da mutfak kültürünün birbiri ile benzerlik gösterdiği anlamına gelmektedir. Şarkılar ve Türküler başlığında Çanakkale Türküsü’nün de yer edinmiş olması bu coğrafyada ortak tarihi ve kültürel izlerin, hatıraların olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yine diğer Balkan ülkelerinde olduğu gibi misafire ikramda bulunma, çeyiz hazırlama gibi geleneklerin Sırbistan’da da var olduğu görülmüştür. Aşağıda Sırbistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ait görüşler yer almaktadır:

Ben Türkiye’de toplamda yedi yıl bulundum. İlk önce Türkçe öğrendim. Sonra Ankara’ya geldik, YÖS sınavına. YÖS’ten sonra Bursa’yı kazandık. Orada TDV yurdunda kaldık. Biz orada okuduk, orada Türkçe öğrendik ve geri döndük. Şimdi burada çalışıyorum. (K13- 3.46-4.06 dakikalar arası)

Ben Türkçe aslında yedi sene önce öğrenmeye başladım... İlk bir organizasyonda öğrenmeye başladım. A1 seviyedeydim. Sonra dizi izleyerek konuşarak kendimi geliştirdim. Sonra burda Yunus Emre Enstitüsü'nde öğrenmeye devam ettim. Şimdi C1 seviyesindeyim... Türkçe öğrenmeye başladım çünkü orada akrabalarım var. (K14- 7.47-10.02 dakikalar arası)

Ben Yunus Emre'de Türkçe okuyorum... Türkçemi geliştirmek istiyorum. İnşallah yüksek lisansımı Türkiye'de yapmak istiyorum. (K15- 14.37-15.09 dakikalar arası)

1997 yılına kadar Türkiye'de okudum. Dört sene orada kaldım. Marmara Üniversitesi'nde okudum. Biraz Bursa'da da okudum. 93-97 arasında. 25 sene geçti. Türkçem baya zayıfladı. Ama hâlâ Türkçe konuşabiliyorum. (K19- 4.18-5.04 dakikaları arası)

2018 yılında Marmara Tarih'ten mezun oldum. Sonrasında yüksek lisansımı yapıp bitirdim. Novipazar'a döndüm. Türkçeyi orada öğrendim. (K20- 12.05-12.50 dakikalar arası)

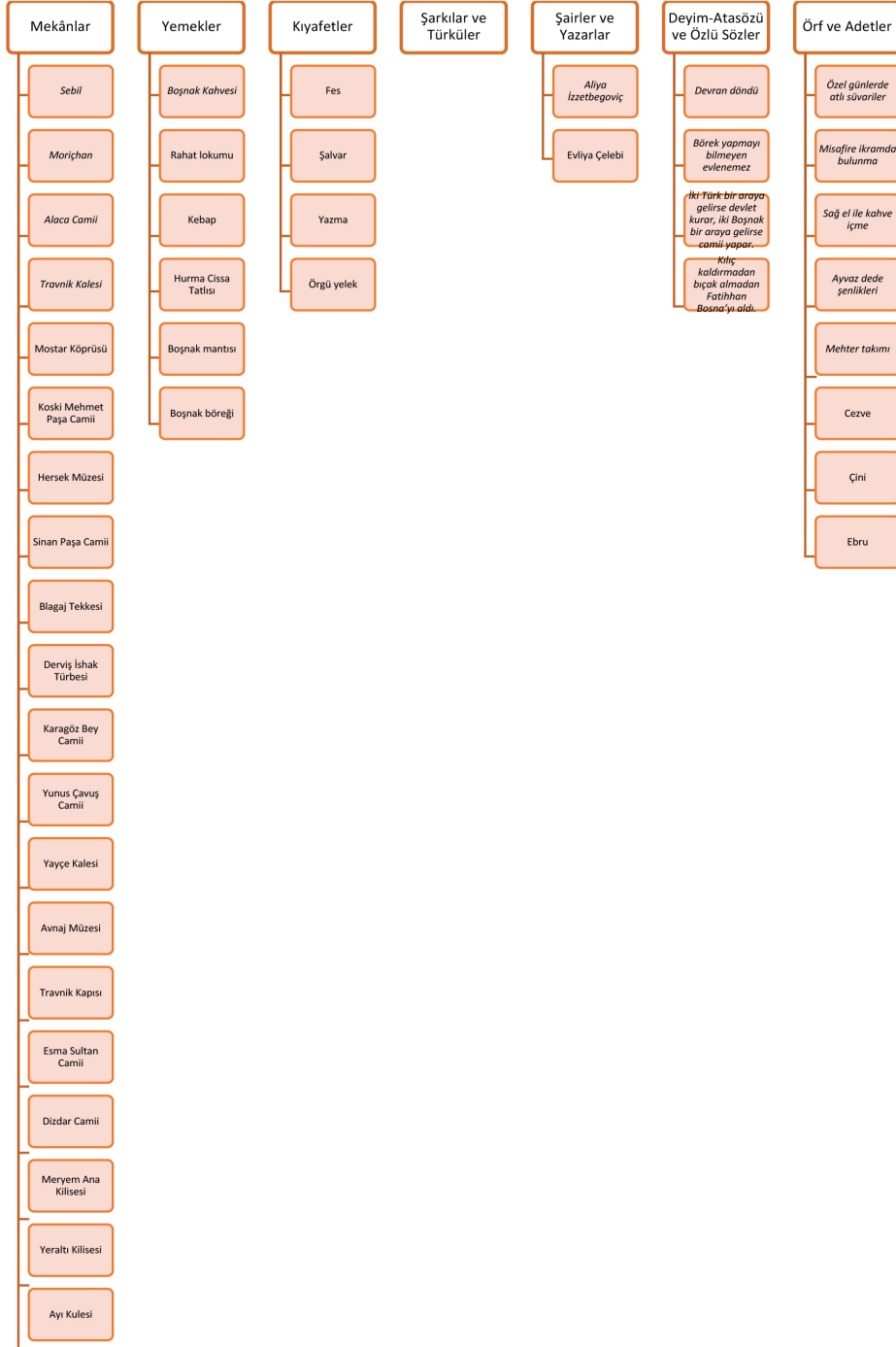
Türkçeyi çok seviyorum. Türkiye'yi çok seviyorum. Türkçeyi 13 yaşımdan beri öğrenmeye başladım... Türkçe kursuna gittim ve Türkiye'yi gezdik... Türkiye'de çok farklı konuşmalar var mesela Trabzon'da u çok kullanıyor ya da Ankara'da gardaş deniyor ben buna çok şaşırdım... (K21- 26.20-30.16 dakikalar arası)

Burada Türkçe kursuna gittim ve Türkçe'yi öğrendim. Şimdi Türkçe konuşuyoruz. Türkçe kursu ile birkaç kez Türkiye'yi de ziyaret etmiştik... Aslında ben Türkçe'ye dizilerden başladım. Burada Türk dizileri çok popüler. Ve çoğu insanlar onu izliyorlar. Ben de izliyorum... Böyle bir bağım oldu ve isteğim oldu. (K22- 26.25-32.40 dakikalar arası)

Türkçeyi Türkiye'de eğitim almak amacıyla öğrenenler olduğu gibi çeşitli organizasyonlarla Türkçeyle tanışanlar da bulunmaktadır. Dizi ve filmler yine Türkçe öğrenme sürecinde öne çıkmaktadır. Yine Sırbistan'da bulunan Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla insanların Türkçeyle tanıştığı görülmüştür. Bu da yurt dışında Türkçeyi, Türkiye'yi, Türk kültürünü tanıtan kurumların önemini göstermektedir.

Bosna Hersek'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreci ve Kültürel Öğeler

Bosna Hersek'te bulunan kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 6. Balkan Saati: Bosna Hersek'te kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 6’da Bosna Hersek’te Osmanlıdan kalma birçok caminin, hanın, tekkenin, köprüünün ve sebilin tarihî mekânlar olarak kaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kahvenin yanına lokum konmasının Bosna Hersek’te de olduğu görülmüştür. Geçmişten gelen tarihi bağların mekânlar, yiyecekler, örf ve adetler, kıyafetler aracılığıyla kültüre de yansıdığı söylenebilir. Aşağıda Bosna Hersek’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin görüşleri yer almaktadır:

Ben Bosna Hersek’te yaşıyorum. 98’den 2007 yılına kadar Türkiye’de eğitim gördüm. Dokuz sene orada kaldım... Askeri eğitim gördüm... Ankara’da harp okulunda okudum. Türkiye’deki askeri eğitim gerçekten çok kaliteli... Bosna Hersek’te Türkiye’ye okumaya giden gerçekten çok öğrenci var. Belki bilmiyorsunuz ama askeri öğrenci sayısı da çoktur. (K23-5.45- 11.54 dakikalar arası)

Ben Maarif Saraybosna okullarında çalışıyorum. Türkçeye ilk önce burda dizilerle başladım. Ondan sonra YTB burs programı ile Türkiye’ye gittim. Çanakkale’ye gittim. Hazırlık okudum tömerde. Sonra üniversiteye devam ettim. Sonra mezun olduktan sonra Bosna’ya döndüm. (K24- 12.58-13.47 dakikalar arası)

Ben Maarif okullarında çalışıyorum. Ben lisedeyken bir arkadaşım vardı hep Türkçe şarkılar dinliyordu. Benim yanımda oturan... Sonra Türkiye ile ilgili şeyler biraz okumaya başladım, ilgim artmaya başladı. Türkiye’ye gittim. Türkçeyi güzel bir şekilde öğrendik. Çünkü gerçekten bizim dilimize göre daha kolay öğrenmek için. O yüzden orda Türkçeyi öğrendim. Burda Türk dili ve edebiyatı okudum... (K25- 13.20-14.45 dakikalar arası)

Ben Türkiye’de okudum. Türkçeyi oradan öğrendim... Eşim Türkiyeli... İki çocuğumuz var... Evde Türk sözü geçerli... Çocuklarla Türkçe konuşuyoruz, Türk gelenek ve göreneklerine göre yetişiyorlar... (K26- 22.22-24.02 dakikalar arası)

...Aslen Sancaklıyım... Liseyi Saraybosna bitirdim. Daha sonra Samsun ilahiyat okudum. 2000 mezunlarından. Kocaeli’nde 10 sene baş imam olarak görev yaptım. Türkçeyi öyle geliştirdim. (K33- 4.21-5.40 dakikalar arası)

...Ninemin kardeşi İstanbul’da yaşıyor. Savaş başladığında biz oraya gittik. O yüzden ben ilkokulu orada bitirdim. O yüzden Türkçem böyle doğal-

dır. Sonra Mostar'a geri döndük... Ondan sonra KAYMEK kurslarına başladım... Sonra burda tercüman olarak başladım... Burda Tercihim Türkçe projesi var... Yani ilkokuldaki çocuklar, ortaokuldaki çocuklar isterlerse Türkçe öğrenebilirler. Ama öğrenmek için istemesi lazım. Biz Yunus Emre ile okullara gidiyoruz atölye çalışmaları yapıyoruz ve onlara Türkçeyi hatırlatıyoruz. (K34- 18.48-20.45 dakikalar arası)

Ben aslında Türkiye'de okudum. Türkiye'de Bursa şehrinde ulu Bursa şehrinde okudum. Uludağ Üniversitesi mezunuyum. Tarihçiyim. Dinler tarihi alanında yüksek lisans yaptım. Şu anda doktora okuyorum dinler tarihi alanında. İki yıl önce Bosna'ya döndüm. Türkiye'de öğrendiklerimi Bosna'da uygulamak amacıyla. (K35- 5.25-6.01 dakikalar arası)

...Ben Bosna Hersekliyim... Burada okudum. Sonra bir fırsat çıktı. Türkiye bursu kazandım... Bu şekilde Türkiye'ye geldim. İlk okudum önce Tömer hazırlık Türkçe sonra elektrik elektronik teknolojisi bölümünü okudum... (K36- 25.12- 26.04 dakikalar arası)

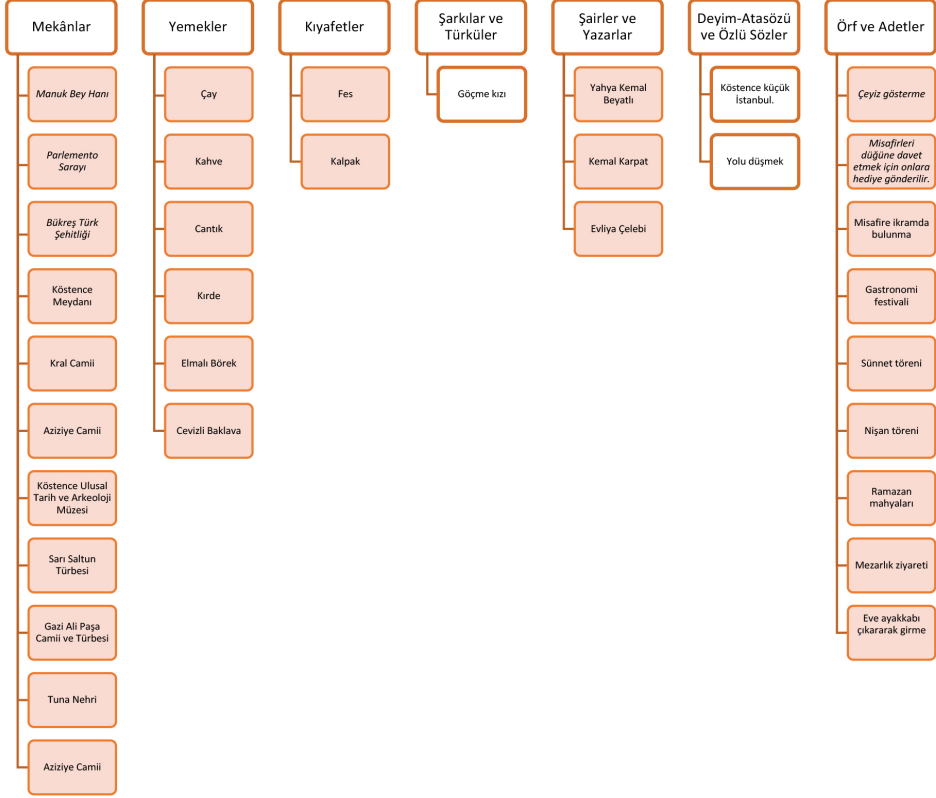
... Savaş zamanı Bosna Hersek'teydim. Çok şey gördüm. O zaman çocuktum... Savaştan sonra Türkiye'ye gittim. Askeri okulda okudum. Türkçeyi orada öğrendim... (K37- 2.27- 3.02 dakikalar arası)

...Türkçeyi Türkistan'da Kazak-Türk Üniversitesi'nde öğrendim. Çünkü orda okudum, mezun oldum. Bilgisayar mühendisliği bitirdim. Türk burusuyla birlikte. Sonra bir Prizen Türkü ile evlendim. Türkçem böyle gelişti... (K38- 16.08-17.20 dakikalar arası)

Türkiye'ye eğitim almak amacıyla gelindiği, dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenildiği, dizi ve filmlerin dili tanıtma noktasında önemli görevler üstlendiği, Türkiye Maarif Vakfı'nın Saraybosna'da okulunun olduğunun ve Türkçe öğretiminde aktif olarak görev aldığı belirlenmiştir. Türkçeyi öğrenme, eğitim almak amacıyla olduğu gibi zorunlu olarak göç etme durumundan da kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca Tercihim Türkçe projesi ile Saraybosna'da öğrencilerin Türkçe ile tanışması ve Türkçeyi öğrenmesinin üzerinde durulmuştur. Türkiye'ye eğitim almak amacıyla farklı meslek gruplarından insanların gelmesi ile birlikte askeri alanda da öğrencilerin geldiği saptanmıştır. Ayrıca bölgede bulunan Türklerle evlenmenin de Türk kültürünün ve dilinin öğrenilmesinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Romanya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Biçimi ve Kültürel Unsurlar

Romanya’ da bulunan kültürel unsurlar (öğeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 7. Balkan Saati: Romanya’da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 7’de Türk şehitliğinin Romanya’da da bulunduğu, birçok tarihi camii ve türbenin korunarak günümüze kadar geldiği görülmüştür. Bununla birlikte Yahya Kemal’in, Evliya Çelebi’nin tanınan önemli isimler olduğu tespit edilmiştir. Örf ve âdetlerine bakıldığında davetiye ile birlikte düğüne davet edilen konuklara küçük hediyeliklerin verildiği, nişan töreninin yapıldığı, çeyiz gösterme adetinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu örf ve adetler Türkiye’de de Anadolu’nun kimi şehirlerinde hâlâ yapılmaktadır. Ramazan mahyalarının hazırlanması, mezarlıkların ziyaret edilmesi her iki toplumda da ortak dini değerlerden kaynaklı olarak oluşan kültürel unsurlar-

dır. Aşağıda Romanya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görüşleri yer almaktadır:

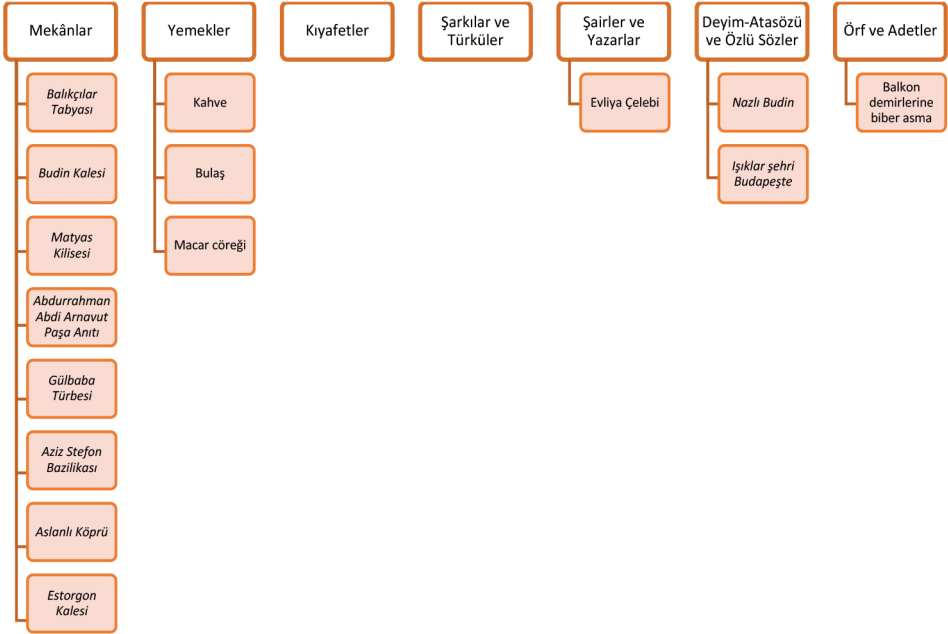
Benim kocam Türk. Birinci kocamla konuştum, sonra Türk dili çok sevdim. İlk evde konuşmaya başladım ama çok zor çünkü gramatik yok. Sonra Yunus Emre’ye geldim. Şimdi Türkçe öğreniyorum... Eşim Malatyalı ama aile İstanbul’da yaşıyor... Türkçe ile aynı kelimeler var. (K41- 25.45-27.20 dakikalar arası)

Türkçe öğrenmem aslında çok eskiden başladı. Türkçeyle ilk buluşmam ana okulunda oldu... Sonra ilk okulda devam ettim. Lisedeyken hatta Yunus Emre Enstitüsü’nü keşfettim... Yunus Emre bana gerçekten çok yardım etti. Türkçem o zaman gelişmiş. Sonra üniversitede İngilizce Türkçe dil ve edebiyat okudum. Hem de Yunus Emre’de derslere devam ediyorum. Şimdi C1’im... Geçen yıl Ankara Üniversite’sine erasmus yaptım. Ankara’ya aşık oldum... Erasmus bana özellikle Türkçeyi öğretti. Türkiye’de yaşarken Türkçem daha çok gelişti. (K42- 28.12- 30.20 dakikalar arası)

Türk biriyle evlenmenin Türkçe ile tanışmada etkisine değinilmiştir. Dili geliştirme noktasında yine Türkçe kurslarına başvurulduğu görülmüştür. Ayrıca ortak kelimelerin bulunmasının Türkçe öğrenim sürecine katkı sağladığı da ifade edilmiştir. K42 kodlu kişinin küçük yaştan itibaren Türkçe öğrenmeye başladığı, Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçeyi öğrendiği ve Erasmus aracılığıyla Türkiye’ye geldiği ve Türkiye’yi ve Türkçeyi tanıma fırsatı yakaladığı belirlenmiştir. Yurt dışında bulunan kurumlar ve sunulan imkânlar dili öğrenme ile birlikte dili geliştirmeye de fırsat sunmuştur.

Macaristan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreci ve Kültürel Ögeler

Macaristan’da bulunan kültürel unsurlar (ögeler) ayrı ayrı sınıflandırılmış ve orada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerle yapılan röportajlar kodlanarak şekil altına eklenmiştir.



Şekil 8. Balkan Saati: Macaristan’da kültürel unsurlar ve sınıflandırılması

Şekil 8’de yaz mevsiminde Türkiye’nin hemen her şehrinde balkon demirliklerinde görülen biberlerin ipe asılmasının Macaristan’da da yapıldığı görülmüştür. Kışlık için hazırlık yapma orada da görülen bir âdettir. Aşağıda Macaristan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ait görüşler yer almaktadır:

Ben öğrenciyim. Türkçe de Türk birinden öğrendim... İlk önce diziler izledim. Sonra anladığımı fark edince bu işin üzerine gitmem lazım falan dedim. Aslında dil yapısı da benziyor. Ortak kelimeler var. (K39- 3.55-5.38 dakikalar arası)

Üç yıl önce korona virüs pandemi başladı ve ondan sonra ben biraz sıkıldım ve ondan sonra bu cep telefonumda Türkçe öğrenmeye başladım... Ben başka bir şey öğrenmek istedim bu sebeple Türkçe öğrenmeye karar verdim... Pandemiden sonra Türkiye’ye gittim. Karadeniz turu yaptım... Sonra Yunus Emre Enstitüsü’ne gittim ve sadece dil değil kültürü tanıdım. Mesela orada bir çiğköfte partisi yaptık. Çok zevkliydi. (K40- 18.26-20.38 dakikalar arası)

Salgın döneminde internetten Türkçe öğrenme sürecini başlatan kişinin

ardından Türkiye'ye turist olarak geldiği de görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe, dizi ve filmler aracılığıyla da öğrenilmektedir. Kitle iletişim araçları dil öğrencilerine kolaylık sağlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye ile geçmişten gelen ortak tarihî bağları sebebiyle önemli bir paydada buluşan Balkan coğrafyası siyasi, kültürel, ekonomik ve dilsel yapı itibariyle günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Birçok devlete ve millete ev sahipliği yapan Balkanlar zengin kültürel birikimi ve dil yapısı sebebiyle önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı da Balkanlardaki zengin kültürel öğeleri sınıflandırmak ve Türkçeyi yabancı dil olarak Balkanlarda öğrenen kişilerin Türkçeyi nasıl öğrendiklerine, öğrenme biçimlerine değinmektir. Bu doğrultuda Balkan Saati Program kapsamında gidilen Kuzey Makedonya, Kosova, Arnavutluk, Karadağ, Sırbistan, Bosna Hersek, Romanya ve Macaristan kültürel unsurlarına (ögelere) göre sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmaya göre Balkan Saati programı çerçevesinde gezilen hemen hemen her ülkede Osmanlıdan kalma tarihi camiler bulunmaktadır. Bununla birlikte tarihi han, hamam, köprü, sebil, tekke ve evlerin varlığı da görülmüştür. Bu eserlerde Türk mimarisinden de izler bulunmaktadır. Osmanlı mutfağı da yine Balkanlarda görülen bir başka ortak paydadır. Yiyecekler kültürel ögesinin altında Osmanlıya ait şerbetin Karadağ'da da tüketiliyor olması bunun bir göstergesidir. Bununla birlikte kahve, mantı, baklava, börek, çay, limonata, çorba, çörek, balık gibi hem Türkiye'de hem de Balkanlarda yapılan yiyecekler de belirlenmiştir. Bununla birlikte farklılıklar da görülmektedir. Örneğin Boşnak kahvesinin Türk kahvesinden daha farklı yapılışı söz konusudur. Yine Boşnak mantısı da Türkiye'deki Kayseri mantısından farklı olarak yapılmaktadır. Kıyafetler kültürel ögesi incelendiğinde Anadolu ile benzerliklerin olduğu belirlenmiştir. Yine takke kullanımının olduğu görülmüştür. Buna ek olarak şalvar, yazma, örgü yelek, bele bağlanan kuşak ve fes gibi kıyafetlerin olduğu da tespit edilmiştir. Şarkılar ve Türküler kültürel ögesi ele alındığında hem Türkiye'de hem de Balkanlarda bilinen eserlerin varlığı tespit edilmiştir. Drana Köprüsü, Vardar Ovası, Ramize, Üsküdar'a Gider İken, Çanakkale Türküsü, Göçmen Kızı, Kızılıklar Oldu Mu?, Manastırın Ortasında gibi şarkı ve türkülerin ortak olduğu belirlenmiştir. Şairler ve Yazarlar kültürel ögesinde de ortak isimlerin olduğu görülmüştür. Yahya Kemal, Şemsettin Sami, Mehmet Âkif Ersoy, Kemal Karpat, Evliya Çelebi, Aliya İzzetbegoviç gibi

isimlerin ortak olduğu tespit edilmiştir. Deyim, Atasözü ve Özlü Sözler kültürel ögesinin altında da yine Türkiye ile benzerlikler görülmüştür. Hoş geldiniz sefa getirdiniz, yolu düşmek, devran döndü, midemiz bayram edecek gibi benzer sözlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Örf ve Adetler kültürel ise özellikle her ülkede görülen misafire ikramda bulunma ve misafirperverliğin Balkan coğrafyasında da yaygın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte eve girerken ayakkabının çıkarıldığı, büyük içeri girdiğinde ayağa kalkılıp ona yer verildiği, toruna dedenin/ninenin adının verildiği ya da düğün, bayram, cenaze gibi törenlerin belli düzenlerle yapıldığı görülmektedir. Düğün için kız isteme, nişan, çeyiz, çeyiz sandığı, çeyiz gösterme gibi adetlerin Anadolu’da da Balkanlarda da yapıldığı görülmüştür. Kültürel ögeler sınıflandırılırken Anadolu ile Balkanların ortak tarih anlayışından hareketle ortak kültürel öğelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Küçük ve Erbaş (2022) yaptıkları çalışmada örf ve adetlerin, yemeklerin Türkiye ile benzerlikler gösterdiğini dile getirmişlerdir. Artun (2003) yaptığı çalışmada, Osmanlı’nın Balkanları hem dil açısından hem de kültür açısından etkilediğini dile getirmiştir. Bunu atasözü, deyim ve özlü sözler başlıklarında görmek ile birlikte diğer kültürel öğelerde de görmekteyiz.

Balkan Saati programında ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 43 kişinin konuşmaları kodlanıp aktarıldığında Türkçeyi Balkanlarda bulunan Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla öğrenebildikleri gibi eğitim almak amacıyla Türkiye’ye gelen ve Türkiye’de Tömerlerde Türkçe öğrenerek lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin de bulunduğu görülmüştür. Bu kişiler eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi ülkelerine gelerek oralarda hizmetlerine devam etmişlerdir. Bu süreç bazen de Balkanlarda yaşanan savaşlar sebebiyle zorunlu olarak da gerçekleşmek durumunda kalmıştır. Türk biriyle evlenerek de Türkçe ile tanışan katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca Balkanlarda kitle iletişim araçları sayesinde Türkçe öğrenimine ilgi artmıştır. Açık ve Yavuz (2019) yaptıkları çalışmada, Türk dizi ve filmlerinin Balkanlarda yaşayan kişileri Türkçe öğrenmeye teşvik ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca YTB bursları aracılığıyla da bireylere Türkiye’de eğitim alma hakkı verildiği dile getirilmiştir. Balkan Saati programında da katılımcıların birçoğunun kazandıkları burslar aracılığıyla lisans eğitimlerini Türkiye’de aldıklarını belirten ifadelere rastlanılmıştır. Sonuç olarak, Balkan Saati programı aracılığıyla Türkiye ile Balkan ülkelerinin

ortak kültürel unsurlara (ögelere) sahip olduğu görülürken bölgede yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin de olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenim sürecinin çeşitli şekillerde gerçekleştiği belirlenmiştir. İzlenen bu program aracılığıyla Balkanlarda Türkiye ile kültürel etkileşimin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu program B2 ve C1 düzeylerindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin izleyebileceği bir program olarak önerilebilir. Türkçeyi sonradan öğrenen kişileri görmeleri ve kendileri ile benzer süreçlerden geçmiş kişileri izlemenin dil öğrenim süreçlerine katkısının olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynakça

- [1] Açık, F. ve Yavuz, İ.R. (2019). Balkanlarda öğrencilerin gözünden Türkçe öğretimi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (48), 299-326.
- [2] Artun, E. (2003). Osmanlı'nın ilk dönemlerinde Türk ve Balkan kültürlerinde etkileşim. *Folklor/Edebiyat*, 33(1), 99-105.
- [3] Brown, HD. (2007). *Dil öğrenmenin ve öğretmenin ilkeleri* (5. baskı). Pearson Education, New York.
- [4] <https://www.trt.net.tr/kurumsal/trtnin-hikayesi>. (04.03.2024)
- [5] Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.
- [6] Küçük, S. ve Erbaş, G. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde Balkanlardaki Türk edebiyatı ile anadolu Türk edebiyatı'nın mukayesesi "Balkan ninnisi dizi örneği". *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 5(2), 153-175.

- [7] Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk Osmanlı*. Timaş Yayınevi.
- [8] Oruç, Z. (2011). *Balkanlarda Osmanlı mirası ve ulusçuluk çerçevesinde Balkan Türklerinin kimlik ve yönetim sorunları (Kosova ve Makedonya örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [9] Sancak, K. (2022). Balkanlardaki Türkçe öğretimi faaliyetlerinin kamu diplomasisi perspektifinden analizi. *Paradigma*, 11(2), 56-66.
- [10] Sander, O. (1989). *Siyasi tarih*, İstanbul: İmge Yayınevi.
- [11] Şahin, H. (2001). *Osmanlı devletinin kuruluş döneminde Abdalan-ı Rum (1300-1400)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [12] Tikici, M., Karatepe, S. ve Erdem, O. (2009, 10-16 Mayıs). *Balkanlarda Türk kültürü: Osmanlı sonrası Kosova'da yaşayan Türklerin kültürel özellikleri ve Türkiye ile ilişkileri üzerine bir değerlendirme*. 1. Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi'nde sunuldu, Kosova.
- [13] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- [14] YTB (2013). *2013 Faaliyet Raporu*. Ankara.
- [15] Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, (9), 1-6.

Extended Abstract

The Balkan geography, which has an important denominator with Turkey due to its common historical ties from the past, continues to exist today in terms of its political, cultural, economic and linguistic structure. The Balkans, which hosts many states and nations, is considered important due to its rich cultural heritage and linguistic structure. Balkan geography is a geography where there is cultural unity and historical ties with Turkish civilization. Various ethnic groups live together in this geography, which has hosted many civilizations from past to present. Different civilizations have passed through the Balkan geography since ancient times. Balkan coğrafyasından geçerken farklı toplumlar izlerini de bırakmışlardır. The traces left from these different societies have created the structure of the Balkans today. Thanks to these traces, common cultural denominators began to emerge. Cultural ties also affect the language learning process. The traditions and customs, food and sayings of the country where the language is spoken reflect the language of that society. For this reason, it is thought that it would be more effective to look at language teaching as a whole and teach it to students in this way. We cannot consider language independently of culture. The Balkans, on the other hand, are seen as important because they are a structure that contains common cultural elements. Activities for teaching Turkish as a foreign language are carried out in various ways today. Mass media is one of the prominent ways at this point. Thanks to television, one of the mass media that appeals to both eyes and ears, individuals have the opportunity to observe the cultural elements of a society. Within the framework of the objectives of the course, the teacher can offer her students many options such as TV series / film / advertisement / animation in both culture teaching and language teaching. The aim of the study was to examine the cultural structure in the Balkans through the Balkan Time program and to determine how Turkish learners there carry out their Turkish learning processes. In accordance with this purpose; North Macedonia, Kosovo, Albania, Montenegro Cultural elements were examined by taking into account the cities of Serbia, Bosnia and Herzegovina, Romania and Hungary.

In this study, the case study model, one of the qualitative research methods, is included. This model was preferred because it is aimed to explain an existing situation as it exists. All 26 episodes of the Balkan Time program,

which started broadcasting on TRT Türk channel on May 17, 2022, were used as the data source of the research. Because it is aimed to examine the cities visited in the Balkan geography in detail and to see the processes of individuals learning Turkish as a foreign language in different cities. The selection of this program within the scope of the study was influenced by the fact that it included teaching Turkish in the Balkans and that cultural elements met with the audience through the program. For this reason, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The Turkish learning process of 43 participants in the departments was conveyed and their cultural elements were coded. The data were analyzed with both content analysis and descriptive analysis in line with the sub-objectives of the study. In order to ensure the validity and reliability of the study, interviews were held between the two researchers after each episode watched, and evaluations were made about the determined cultural elements and the participants who learned Turkish as a foreign language in the program.

Considering the findings of the study, cultural elements according to places, food, clothes, songs and folk songs, poets and writers, idioms, proverbs and aphorisms, customs and traditions are examined in North Macedonia, Kosovo, Albania, Montenegro, Serbia, Bosnia and Herzegovina, Romania and Hungary. classification has been made. In line with this classification, it has been determined that there are historical places from the Ottoman Empire, there is a common culinary culture, the skullcap is still used today, and the songs and folk songs, poets and writers frequently heard on Turkish radio and television have found a place in the Balkan geography. In addition, it is thought that it is important in terms of cultural elements that the tradition of offering treats to guests, which is considered an important feature of the Turkish society, still continues in different cities of different countries in the Balkans. In addition, although language learning processes vary, it has been determined that the common denominator in the Balkans is TV series, movies and mass media. There were also cases where coming to Turkey for education purposes or migrating to Turkey as a result of the Bosnia-Herzegovina war made the language learning process mandatory. It has been observed that people start learning the language due to interest and curiosity in Turkish, either due to marriage or one of their relatives

being Turkish. In addition to all these, it can also be said that institutions operating abroad such as Yunus Emre Institute and Turkish Maarif Foundation contribute to the teaching of Turkish as a foreign language. It was observed that there were also participants who were involved in the language learning process online in order to spend their free time, especially during the epidemic period. It was also determined that the participants started to learn Turkish and improved their Turkish through these institutions. It has been stated that individuals are given the right to receive education in Turkey through YTB scholarships. In the Balkan Time program, statements were found stating that many of the participants received their undergraduate education in Turkey through the scholarships they earned.

As a result, through the Balkan Time program, it has been determined that Turkey and the Balkan countries have common cultural elements, and that Turkish is also taught as a foreign language in the region. It has been determined that this learning process occurs in various ways. Through this program, it is seen that cultural interaction with Türkiye is strong in the Balkans. Additionally, this program can be recommended as a program that students at B2 and C1 levels who are learning Turkish as a foreign language can follow. It is thought that seeing people who learn Turkish later and watching people who have gone through similar processes with them may contribute to their language learning process.

Yazar Kılavuzu

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

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

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

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

Yayın İlkeleri

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

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

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

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

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

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

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

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

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

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

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

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

III. Öz

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

IV. Ana Metin

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

V. Bölüm Başlıkları

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

VI. Tablolar ve Şekiller

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

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

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

VII. Görseller

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

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

√ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krause, 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).
- İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.
- Yayımlanmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)
- Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki’nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

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

Kitaplar

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

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

Makaleler

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

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

Kitap içi bölümler

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

Tezler

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

İnternet kaynakları

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

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

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

İletişim Bilgileri:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

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

Author's Guide

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

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

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

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

Publishing Principles

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

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

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

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

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

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

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

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

copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

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

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

I. Main Title

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

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

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

III. Abstract

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

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain

double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

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

VI. Tables and Figures

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

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

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

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

√ 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).

I. Bibliography

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

Books

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

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

Articles

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

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

Sections of a Book

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

Thesis

√ Özarlan, 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

