

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2024
Cilt/Volume: 4
Sayı/Number: 1
Haziran/June






Editör/Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları/Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK
Doç. Dr. Umut BAŞAR

   / utoadergi

www.utoad.net

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikolojisi
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dilbilgisi

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

** Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "U" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ ve Önder ÇANGAL; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net> ve <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utoad>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK - Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Éva JOHANSON (Uppsala Üniversitesi / Uppsala - İsveç)

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Güllü KARANFİL (Komrat Devlet Üniversitesi / Komrat - Moldova)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBAİY (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi / Diyarbakır - Türkiye)

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi - İsveç)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Zübeyde ŞADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Elif AKTAŞ (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Doç. Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)

Doç. Dr. Emrah BOYLU (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Feyza ALTINKAMIŞ (Belçika Türk Dili Enstitüsü)

Doç. Dr. Gülden TÜM (Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR (Erciyes Üniversitesi)

Doç. Dr. Niymet BAHŞİ (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı)

Doç. Dr. Ozan İPEK (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ (Ordu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN (İnönü Üniversitesi)

Dr. Bihter DERELİ (İstanbul Bilgi Üniversitesi)

Dr. Ceren ÖZMEN (Bağımsız Araştırmacı)

Dr. Damla Elif KINAY (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Elif SAYAR (İstanbul Teknik Üniversitesi)

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Seçil ALACA (İstanbul Üniversitesi)

TRDİZİN



ASOS
indeks



INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL



ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



FATCAT
SCHOLAR

1. İsmail ALANTEPE

YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE DERS
KİTAPLARININ İSTANBUL KÜLTÜRÜNÜ YANSITMASINA GENEL BİR BAKIŞ

(Araştırma Makalesi)

A General Overview of the Reflection of Istanbul
Culture in the New Istanbul Turkish Textbooks for International Students

(Research Article)

1-24

—

2. Şevval OKUR

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ARAÇLARIN KULLANIMI

(Araştırma Makalesi)

The Use of Digital Tools in Teaching Turkish to Foreigners

(Research Article)

25-44

—

3. Sezin KAYA - Eser KOCAMAN GÜRATA

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI
ÜZERİNE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN BETİMSSEL ANALİZİ

(Araştırma Makalesi)

Descriptive Analysis of Scientific Studies on Technology Use in Teaching Turkish to Foreigners

(Research Article)

45-67

—

4. Nilgün ÇELİK - İlkur BAYRAK İŞCANOĞLU

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZ
VARLIĞI KAZANDIRMADA GÖSTERGEKÜRESEL ALAN: HAYVAN İSİMLERİ

(Araştırma Makalesi)

Semiosphere in Vocabulary Acquisition in Teaching Turkish as a Foreign Language: Animal Names

(Research Article)

68-88

—

5. Betül GÖKTAŞ - Öykü MERCAN

KAZAK ÖĞRENİCİLERİN HEDEF DİL OLARAK TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI

(Araştırma Makalesi)

Attitudes of Kazakh Learners Towards Turkish as a Target Language

(Research Article)

89-106

6. Dilek KOCAYANAK

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE, DİLİNE VE EĞİTİM SİSTEMİNE YÖNELİK ALGILARI

(Araştırma Makalesi)

Perceptions of International Students of Nevşehir Hacı Bektaş
Veli University towards Turkish Culture, Language and Education System

(Research Article)

107-131

—

7. Demet Döne IŞIK - Gökçen GÖÇEN

TÜRKÇEYİ İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN
METİN DEĞİŞTİRİMİ: MUSTAFA KUTLU'NUN "RÜZGÂRIN OĞLU" HİKÂYESİ ÖRNEĞİ

(Araştırma Makalesi)

Text Adaptation for the Learners of Turkish
as a Second/Foreign Language: An Example from Mustafa Kutlu's Story "Rüzgâr'ın Oğlu

(Research Article)

132-158

—

8. Serkan GÜNEY - Safa EROĞLU

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANAHTAR KELİMELERİNİN İNCELENMESİ

(Araştırma Makalesi)

Analyzing the Keywords of the Studies on Measurement
and Evaluation in the Field of Teaching Turkish to Foreigners

(Research Article)

159-180

—

9. Şerife KAFALİ

"TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETİMİ" KİTABI HAKKINDA

(Kitap Tanıtımı)

About the Book "Distance Teaching of Turkish as a Second/Foreign Language"

(Book Review)

181-187

YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ İSTANBUL KÜLTÜRÜNÜ YANSITMASINA GENEL BİR BAKIŞ*

Araştırma Makalesi

İsmail ALANTEPE**

Geliş Tarihi: 16.03.2024 | Kabul Tarihi: 04.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Kültür, dil öğretiminde ihmal edilmemesi gereken bir husustur. Kültürel bağlama oturtulmayan dil eğitiminin temeli sağlam olmaz ve öğrenilenlerin kapsayıcılığı ve derinliği eksik kalır. Bu sebeple ders kitaplarında kültürü eğitimin bir parçası haline getirmek gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitapları*'nda yer alan İstanbul'a dair kültürel unsurları tespit edip hedeflenen dilin öğretimindeki katkısını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmanın İstanbul kültürü ile sınırlandırılmasının nedeni, incelenen ders kitabının mekân olarak İstanbul üzerine yoğunlaşması; İstanbul'un sosyo-kültürel unsurlarının hem görsel hem de yazılı olarak sıklıkla kullanılıyor olmasıdır. Bu doğrultuda A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki İstanbul'u yansıtan kültürel unsurlar belirlenen kültürel ölçütlere göre taranıp seviyelere göre ayrılarak yorumlanmış, İstanbul kültürünü tanıtmadaki işlevi ve dil öğrencilerinin öğrenim süreçlerine sağladığı katkı tartışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İstanbul'a dair kültürel unsurların ders kitaplarında seviyelere göre değişen oranlarda yer aldığı ama kültürel unsurların belli bir düzen içinde yer almadığı ve kapsayıcılığının olmadığı sonucuna varılmıştır. Başlangıç seviyelerinde İstanbul'u yansıtan unsurlar nicelik olarak fazladır. Özellikle görsel unsurlardan fazla yararlanılmıştır, yazılı ve sözlü ifadelerde kültüre dair daha yüzeysel ifadeler söz konusudur. Seviye ilerledikçe öğrencilerin dili kullanma becerilerinin artmasının da etkisiyle kültürel unsurların daha derin bir şekilde verildiği ancak nicelik olarak fazla yer almadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstanbul kültürü, kültürel yansıma, Türkçe ders kitapları, uluslararası öğrenciler, yabancılara Türkçe öğretimi.


A GENERAL OVERVIEW OF THE REFLECTION OF ISTANBUL CULTURE IN THE NEW ISTANBUL TURKISH TEXTBOOKS FOR INTERNATIONAL STUDENTS

Research Article

Received: 16.03.2024 | Accepted: 04.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: Culture is an aspect that should not be neglected in language teaching. Language education that is not grounded in cultural context lacks a solid foundation, and the comprehensiveness and depth of what is learned will be insufficient. Therefore, it is necessary to integrate culture into education through textbooks. Accordingly, this study aims to identify the cultural elements related to Istanbul present in the New Istanbul Turkish for International Students Textbooks and to reveal their contribution to the teaching of the target language. The reason for limiting the study to Istanbul culture is that the examined textbook focuses on Istanbul as a location and frequently uses Istanbul's socio-cultural elements both visually and textually. In this context, cultural elements reflecting Istanbul in A1, A2, B1, B2, and C1 level textbooks were scanned according to predetermined cultural criteria, categorized by levels, and interpreted. The function of introducing Istanbul culture and its contribution to the learning processes of language learners were discussed. This research is qualitative and utilized document analysis. The study concluded that cultural elements related to Istanbul are present in the textbooks to varying degrees across different levels, but they are not systematically organized and lack comprehensiveness. At the beginner levels, elements

* Bu çalışma 1-3 Mart 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen "9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Öğr. Gör.; Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, TÜMER; ialantepe@fsm.edu.tr  0000-0003-4043-7437

reflecting Istanbul are more abundant, especially with a heavy use of visual elements. However, the cultural references in written and spoken expressions are more superficial. As the levels progress, cultural elements are presented in more depth, but their quantity decreases, corresponding with the increased language proficiency of the students.

Keywords: Cultural reflection, international students, teaching Turkish to foreigners, the culture of Istanbul, Turkish textbooks.

Giriş

Kültür, tanımlanması oldukça güç olan ve birçok araştırmacı tarafından farklı tanım denemeleri yapılan karmaşık bir kavramdır. Kavramın karmaşıklığı hayatın her alanını kapsayan çok boyutluluğundan ve çok anlamlılığundan ileri gelmektedir. Nitekim Güvenç (1994, s. 101) kültürü, “Toplum, insanoglu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir işlevidir.” şeklinde açıklamaktadır. Kavramın kelime kökeni Latince’de *tarım*, *ek-* ya da *bak-* anlamına gelen *cultura* kelimesinden gelmektedir (Oktay, 2000, s. 89). Tarihsel süreçte kavram, çeşitli anlamsal değişikliklere uğrayıp günümüze ulaşmıştır. Günümüzdeki kullanım alanı oldukça geniş kapsamlıdır. Kültürün geçmişten günümüze kadarki serüveninde çok dağılmamak için kavrama günümüzde de geçerliliğini sürdüren bir açıklama getiren, sosyal antropolojinin kurucusu Edward Burnett Tylor’ın tanımına bakmak yerinde olacaktır. Tylor (1958, s. 269) kültürü “Bilgiyi, inancı, sanatı, ahlakı, hukuku, âdetleri ve bireyin toplumun bir üyesi olarak kazandığı diğer tüm yeti ve alışkanlıklarını içeren karmaşık bütün.” olarak tarif etmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere kültürün kapsamı oldukça geniştir ve insana ait olanı konu edindiği için de girift bir yapısı vardır. İnsanı ve insan faaliyetleri etrafında gerçekleşen bütün uğraşları içeren bir yapısı bulunmaktadır

Her toplum farklı veya benzer biçimlerde kendi kültürünü oluşturmaktadır. Kültürü oluşturmanın yollarından biri de iletişim kurmaktır. İletişim kurmanın farklı yolları olsa da en önemli yolu dildir. Tarih boyunca dil aracılığıyla insanlar birbirleriyle etkileşim içinde olmuşlar ve kültürel üretimde bulunmuşlardır. İnsanlığın doğasında büyük bir misyonu olan dil ile ilgili Ergin (2000, s. 7) “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Aksan’a (2001, s. 24) göre dilin oluşum aşamasında insanlar konuşmaya ve sözlerle anlaşmaya başladığından bu yana daima yeni sözcüklere ihtiyaç duymuş ve uygarlık gelişip kültür alışverişleri arttıkça yeni ve yabancı kavramlara karşılık bulmak ihtiyacı doğmuş; yeni dinler ve yeni kültürler yeni terimler ve kavramları getirmiştir. Güvenç, (2019, s. 48) “Kültürün gelişmesiyle dilin, dilin gelişmesiyle kültürün geliştiğini ve zenginleştiğini ifade ederek kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir “mucize” olduğu; dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir.” demektedir. Brown (1994, s. 165) dili kültürün bir parçası ve kültürü de dilin bir parçası olarak tarif edip ikisinin karmaşık

şekilde iç içe geçtiğini ve birbirinden ayrılamaz parçalar olduğunu ifade etmiştir. Nida (1998, s. 29) ise dil ve kültürün iki sembolik sistem olduğunu ifade edip kullandığımız her dil formunun aynı manada olmayan anlamları olduğunu çünkü kültürle ilişkili olduğunu ve kültürün dilden daha kapsamlı olduğunu belirtir. Araştırmacıların dil ve kültür hakkındaki açıklamalarından da anlaşılacağı üzere dil ve kültür çift taraflı bir etkileşim içinde olup birbirlerini besleyici bir işleve sahip olmuşlardır. Bu bakımdan dil ve kültürü bir arada düşünmek ve dil eğitimlerinde kültürü de eğitimin bir aracı ve amacı olarak görmek bir gerekliliktir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde hedef yalnızca dili öğretmek değil aynı zamanda o dilin kültürünü de öğretmek olmalıdır. Zira kültürel bir temele oturtulmayan dil eğitimi temelsiz kalacaktır. Dil öğrenmedeki amaç iletişim kurmaktır. Dili öğrenirken onun konuşulduğu toplumun dünyasına da girilmeye çalışılmaktadır. Onların yaşantıları, hayat tarzları, alışkanlıkları öğrenme sürecinin bir parçasıdır çünkü dil kendisini oluşturan toplumun kültüründen de etkilenmiştir. Örneğin yabancı dilde metin okuyan bir kişinin öğrendiği dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olması okuduğu parçayı daha kolay anlamasına yardımcı olacaktır (Tseng, 2002, s. 2). Yani bir kavramın nerede ve nasıl kullanılabileceğini içselleştirmek ve o kavramı doğru şekilde anlayıp kullanabilmek için kültürü de öğrenmek gerekecektir. Diller İçin Avrupa Ortak Metni (D-AOBM) de bu ifadeleri destekler niteliktedir. D-AOBM, öğrenenleri dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görmekte ve dili bir çalışma konusu olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemektedir (D-AOBM, 2021, s. 33). Ayrıca hedef dilin yaşadığı topluma dair kültürel unsurların ve sosyal hayatla ilgili bilgilerin de dil eğitiminin bir parçası olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca dil öğretiminde verilmesi gereken kültürel unsurlar ortak metinde alt başlıklara ayrılarak verilmiştir (D-AOBM, 2013, s. 97-98). Bu başlıklar şu şekildedir:

- “1. Günlük Yaşam; örneğin,
 - Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrâ âdabı
 - Ulusal bayramlar,
 - Çalışma saatleri ve uygulamaları,
 - Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya),
2. Yaşam şartları; örneğin,
 - Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),
 - Barınma olanakları,
 - Sosyal yardım düzenlemeleri
3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) aşağıdaki ilişkiler bağlamında;
 - Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,
 - Cinsler arası ilişkiler,
 - Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,
 - Nesiller arası ilişkiler,
 - İş ortamındaki ilişkiler,
 - Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler,

- Irk ve toplum ilişkileri,
- Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler

4. Değerler, inanışlar ve tutumlar, aşağıdaki etmenlerle ilişkili olarak;

- Sosyal sınıf,
- Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi),
- Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal),
- Bölgesel kültür,
- Güvenlik,
- Kurumlar,
- Gelenek ve sosyal değişim,
- Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar,
- Azınlıklar (etnik ve dini),
- Ulusal kimlik,
- İdeolojiler,
- Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,
- Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik),
- Mizah (gülmece)

5. Beden Dili: Beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.

6. Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler); örneğin, misafir olma ve ağırlamada,

- Dakiklik
- Hediye
- Giyecek
- Yiyecek ve içecekler
- Davranış ve söyleyiş âdetleri
- Kalış (ziyaret) süresi
- Vedalaşma

7. Törensel davranışlar

- Dini tören ve ayinler
- Doğum, evlilik, ölüm
- Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)
- Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.”

Yukarıdaki kültürel unsurlar her ülkeye göre kimi farklılıklar gösterebilir. Kültürün dinamik ve değişken bir yapıda olması ve toplumdan topluma farklılık göstermesi sebebiyle her toplum bu maddeleri kendine göre güncellemelidir. Ancak yine de oldukça detaylı şekilde verilen bu kültürel unsurlar, dil eğitiminde kültürün ne derece önemli olduğunu ve oldukça geniş kapsamlı bir şekilde ele alınıp ders materyallerinde kullanılması gerektiğini gösterir niteliktedir. Ders kitapları, dil öğretimine yön verip öğrencilerin hedef kültüre yönelik ilk tutumlarını ve fikirlerini oluşturmaktadır (Risager vd., 2012, s. 1). Bundan dolayı ders kitaplarının içeriğinin o ülkenin ve toplumun kültürel unsurlarını dengeli bir şekilde içermesi etkili bir dil öğretimi için gereklidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin son yıllardaki seyrine baktığımızda gerek Türkiye’de gerekse Türkiye sınırları dışında yukarı yönde bir ivme yakalamıştır. Türkiye’nin gelişimine paralel olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında da artış yaşanmaktadır ve bu durum Yabancılara Türkçe Öğretimi alanına olan talebi artırmaktadır. Bu noktada Türkiye’nin gelişimi konusunu biraz daha açmak gerekmektedir. Türkiye bulunduğu coğrafyanın sunduğu imkânları, doğal ve tarihi güzellikleri, kadim kültürel mirası ve sahip olduğu güçlü eğitim, sağlık ve iş imkânlarıyla bir çekim noktası hâline gelmektedir. Bu çekimin en görünen yüzü ise İstanbul şehridir. Roma, Bizans ve Osmanlı imparatorluklarına başkentlik yapmış olan şehir, stratejik konumundan dolayı siyasi, dini, kültürel ve ticari önemli gelişmelerin yaşandığı ve yön verildiği bir kent olmuştur (UNESCO, 2017). Bu kadim şehir ayrıca doğası, ekonomisi ve sunduğu fırsatlarla hem yerli hem yabancı birçok insanın yolunun düştüğü bir merkezdir. Ekranlarda yayınlanan ve yurt dışına da pazarlanan birçok dizi veya filmde İstanbul’un mahalleleri, sokakları, tarihi ve doğal güzellikleri dünyanın birçok köşesinde izlenmektedir. İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü’nün 2023 yılındaki raporuna göre, Türkiye’ye giriş yapan yabancı ziyaretçi sayısı 49.209.180’dir. Bu giriş yapanların 17.370.030’u ise İstanbul’dan giriş yapmaktadır (İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2023, s. 4). Kent, zengin tarihi ve kültürü ile hem insanların Türkiye’ye olan ilgi ve sevgisini yükselten bir şehirken hem de Türkçe öğrenme motivasyonunun oluşmasına katkı sağlamaktadır. Uluslararası bilinirliği ve popülerliği bağlamında Türkçe öğretiminde İstanbul şehrini yansıtan unsurlara yer vermek öğrencilerin Türkçeye ve Türk kültürüne uyum sağlamalarına ve ilgi göstermelerine katkı sunacak bir potansiyele sahiptir.

1. Araştırmanın Amacı

Dil öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri o dilin konuşulduğu çevreyi ve toplumu tanımaktır. O toplumun yaşam tarzı, inançları, coğrafyası ve üretimleri dilini besleyen ve geliştiren unsurlardandır. Bu nedenle kültürel unsurların dil öğretiminin bir parçası olarak derslerde ve ders materyallerinde yer alması gerekir. Bu bağlamdaki çalışmalar incelendiğinde kültür aktarımının genel bir bakışla, Türkiye’nin genel kültürünün aktarımı üzerinden ele alındığı görülmüştür. Ancak yalnızca bir şehrin kültürel unsurlarının aktarımıyla ilgili bir çalışma görülmemiştir. Bu sebeple bu araştırmada literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak yalnızca İstanbul kültürü kapsama alınıp sorunsallaştırılacak ve *Yeni İstanbul Ders Kitabı*’nın İstanbul kültürünü ele alışı incelenecektir.

Araştırmada, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Ders Kitabı* A1, A2, B1, B2 ve C1 ders kitapları kapsama alınmıştır. Söz konusu ders kitaplarındaki kültürel unsurların kullanımı İstanbul kültürü özelinde ele alınmış; hangi seviyelerde hangi kültürel unsurlara yer verildiği belirlenen kültürel ölçütlere göre tespit edilmiş ve İstanbul kültürünün dil öğretiminde kullanılmasının nasıl bir işlevinin olabileceği sorunsallaştırılmıştır. Araştırmada yalnızca İstanbul kültürünün konu edilmesinin sebebi

ise ders kitabının İstanbul ismiyle ve vurgusuyla yayınlanması ve içeriğine bakıldığında yoğun İstanbul vurgusu nedeniyle İstanbul’da Türkçe öğrenen bir öğrenciye yönelikmiş gibi hazırlanmasıdır. Bu durumun Türkiye’nin kültürünü tüm içerenleriyle yansıtmada bir engel teşkil edip etmediği araştırmanın bir diğer tartışma konusudur.

Yukarıda ifade edilen problemlerden yola çıkarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Ders Kitapları*’nın tüm seviyelerinde İstanbul’a dair hangi kültürel unsurlar yer almaktadır?
2. İncelenen kitaptaki İstanbul’a dair kültürel unsurların dil öğretimindeki katkısı ve işlevi nasıldır?
3. İncelenen kitap İstanbul’un kültürel unsurlarını bütüncül ve doğru bir şekilde yansıtabilmekte midir?

2. Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma “alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 37) şeklinde tanımlanabilir. Doküman analizi ise, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). Bir başka tanımda doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlem olarak tanımlanır (Bowen, 2009, s. 27). Çalışmada doküman olarak *Yeni İstanbul Ders Kitabı* kullanılmıştır. A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesindeki ders kitapları taranmıştır. Çalışmada ulaşılmaya hedeflenen veriler yalnızca İstanbul kültürünü yansıtan unsurlar olarak sınırlandırılmıştır. Kültürel unsurlar tespit edilirken belirli ölçütlere göre tasnifleme yapılmıştır. Bu ölçütler belirlenirken Diller için Avrupa Ortak Metni’nde (D-AOBM, 2021, s. 33) sunulan kültürel unsurlar, Çobanoğlu’nun (2015, s. 58-61) geliştirdiği sınıflandırmalar ve alandaki diğer çalışmalar dikkate alınarak bu çalışmanın araştırmacısı tarafından 11 başlık oluşturulmuştur. Oluşturulan bu başlıklar alan uzmanı bir araştırmacının onayıyla kullanılmıştır. Her başlığın altına seviyelere göre ayırarak tespit edilen unsurlar eklenmiştir. Oluşturulan alt başlıklar şunlardır:

- a) Ulaşım
- b) Şehir mimarisi
- c) Meslekler ve ekonomik hayat
- d) Yeme-içme ve mutfak
- e) Edebiyat, sanat ve müzik
- f) Şehir coğrafyası
- g) Şehir tarihi ve tarihsel figürler
- h) Kurumlar
- i) Hobiler ve boş zaman aktiviteleri

- j) Özel günler ve törenler
- k) Kişiler arası ilişkiler

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk vd., 2017, s. 259).

3. Bulgular

3.1. Ulaşım

A1 Düzeyi

İkinci ünitedeki “Var-Yok” konusunun alıştırmalarında İstiklal Caddesi’ndeki tramvay görseli kullanılmıştır (s. 32). İkinci ünitenin girişinde metrobüs görseli yer almaktadır (s.34). Arka sayfada ise aynı alıştırmaya çerçevesinde “*Affedersiniz? Kadıköy otobüsünün numarası kaç?*” cümlesi bulunmaktadır (s. 35). İkinci ünitenin “Neler Öğrendik” bölümünde “*İstanbul’da trafik var mı?*” sorusu yer almaktadır (s. 47).

Üçüncü ünitenin ikinci bölümündeki dil bilgisi kısmında örnek cümle olarak “*Taksim’de metrodan iniyorum*” cümlesi yer alır (s. 57).

Dördüncü üniteye geçişteki kapak resminde vapurlar yer almaktadır (s. 67). Üçüncü kısımdaki boşluk doldurma metinde ise “*Tramvay her sabah çok kalabalık oluyor. Herkes o saatte iş... gidiyor ya da okul... gidiyor. İnsanlar tramvay... bazen uyuyor bazen müzik dinliyorlar*” ifadeleri ile dil bilgisi çalışması planlanmıştır (s. 79).

A2 Düzeyi

Beşinci üniteye girişte İstanbul Boğazı’nda hareket eden bir vapur görseli yer alır (s.79). Altıncı üniteye geçişte ise İstiklal Caddesi’ndeki nostaljik tren görseli yer alır (s.97). Altıncı ünitenin son bölümünün girişinde vapur yolculuğundan ve vapur yolculuğu âdetlerinden bahsedilmektedir. “*Üsküdar’dan vapura binebilirsiniz...Şehrin kalabalığından kaçmak için en iyisi Boğaz’a ve Adalar’a gitmek. Bu yolculuk sırasında akşamüstü, Topkapı Sarayı’nın ardından güneşin batışını görmek çok güzel. Güverteye sıkı giyinip çıkacaksınız, bir de çay söyleyeceksiniz. İsterseniz martılara simit atabilir, Adalar’da veya Anadolu Kavağı’nda balık yiyebilirsiniz*” (s. 105). Ayrıca metnin yanında vapur görseli yer almaktadır.

Altıncı ünitenin sonundaki videonun içeriğinde ise “*Bugün vapur seferleri iptal olmuş bu nedenle Marmaray ile geçeceğim*” ve “*Sisli havalarda vapur çalışmıyor*” (s. 110) ifadeleri geçer.

İkinci kısımdaki dinlemede “*Üsküdar’dan sonra Kabataş’a vapur ile geçiyoruz. Oradan metro ile Taksim’e gidebiliriz*” ifadesi geçer (s. 113).

B1 Düzeyi

İlk ünitenin ikinci kısmındaki okuma metninde İstanbul'un ulaşımındaki İstanbul Kart anlatılmaktadır. “Otobüs için İstanbul Kart kullanabilirsin. İstanbul Kart tramvay, metro ve otobüs duraklarının yakınındaki satış yerlerinde var ve bütün ulaşım araçları için geçerli” (s.13). Bu bölümdeki dinleme kısmında ise İstanbul'daki ulaşım araçlarından vapur, metro, otobüs ve tramvay görselleri yer almaktadır. Ayrıca ulaşım ile ilgili doğru-yanlış soruları oluşturulup şu cümleler yer almıştır: “Dolmuşta İstanbul Kart kullanabiliriz”, “İETT İstanbul'daki ulaşım araçlarının programını düzenliyor” (s. 15).

Şekil 1

İstanbul'daki ulaşım araçları

DİNLEME

ULAŞIM

6 Aşağıdaki ulaşım araçlarından en çok hangisini kullanıyorsunuz?



Kaynak: Yeni İstanbul B1 ders kitabı, s. 15.

İlk ünitenin son kısmındaki dinlemede “Lisa: İstanbul'da trafik çok yoğunmuş, doğru mu?”, “Meryem: Evet, evet...Trafığe hazırlıklı ol. Özellikle sabah ve akşam saatlerinde trafikte kalabilirsin. Trafikte sürücüler çok sinirli olabilir, dikkatli ol” (s. 21) şeklinde telefon konuşması yer almaktadır.

Beşinci ünitenin üçüncü bölümündeki dil bilgisi alıştırmaları kısmında kelimeler düzensiz sırayla verilmiştir. “trafik / İstanbul / yağmur / tıkanmak / yağmak” kelimeleri verilerek “İstanbul'a yağmur yağınca trafik tıkanır” cümlesinin oluşturulması hedeflenmiştir (s. 101).

Dördüncü ünitenin ikinci kısmındaki dil bilgisi alıştırmalarında “Kadıköy'den Taksim'e gitmek için önce vapura sonra da funikülere binmemiz lazım” cümlesi tespit edilmiştir (s. 76).

B2 Düzeyi

Birinci ünitenin girişinde İstanbul'un deniz manzarası ve denizde hareket eden vapurlar yer alır (s. 7).

İkinci ünitenin sonundaki “Kültürden Kültüre” kısmında ise İstanbul'un ulaşımında kullanılan deniz taksiler hakkında bir metin yer almaktadır (s. 50).

C1 seviyesinde İstanbul'daki ulaşım ile ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.2. Şehir Mimarisi

A1 Düzeyi

İlk üniteye girişte İstanbul'un mimarisini yansıtan ve oldukça simgesel olan Kız Kulesi manzarası, arkasında cami silüetleri ile kullanılmıştır (s. 11). Ayrıca kitaptaki diğer ünite geçişlerinde İstanbul'un mimarisini yansıtan görseller yer almaktadır. Sultanahmet Camisi (s. 29), Fatih Sultan Mehmet (FSM) Köprüsü (s. 49), Büyük Mecidiye Camisi (s. 67), Dikilitaş (s. 87) ve Ayasofya (s. 105) gibi İstanbul'un ruhunu yansıtan mimari eserler bölüm geçişlerinde kullanılmıştır.

İlk üniteye “Burası Neresi?” konusu ile ilgili oluşturulan örneklerde İstanbul vurgusu yer alır. Üst kısmında İstanbul'un simgesel unsurlarından Galata Kulesi'nin Eminönü'nden çekilen fotoğrafının altında “*Burası İstanbul. İstanbul büyük ve çok güzel.*” cümlesi bulunmaktadır (s. 22). “Kültürden Kültüre” kısmında da “*Burası Türkiye*” açıklamasının üzerine İstanbul'un cami ve köprüden oluşan simgesel bir görseli eklenmiştir (s. 26).

İkinci üniteye yer alan “Var-Yok” konusunun alıştırmalarında Ortaköy'deki Büyük Mecidiye Camisi yer almaktadır (s. 32).

Altıncı ünitenin ikinci kısmındaki dinlemede “*Ayasofya Müzesi*”, “*Kız Kulesi*”, “*Yerebatan Sarnıcı*”, “*Sultanahmet Camii*” gezi planındaki rotalar olarak listelenmekte ve ayrıca bu mekânların görselleri de bulunmaktadır (s. 113).

A2 Düzeyi

İkinci üniteye geçişteki görselde İstanbul'un cami ve minarelerini gösteren bir görsel (s. 27), üçüncü ünite geçişte İstanbul'da deniz kenarında yer alan evlerin görseli (s. 45), dördüncü üniteye geçişte Ortaköy'deki Büyük Mecidiye Camisi görseli (s. 61) yer alır.

Üçüncü ünitenin girişindeki okuma metninde ise İstanbul'un sanat tarihi ile alakalı kavramlar ve bilgiler yer almaktadır. “*İstanbul bir sanat tarihi öğrencisi için mükemmel bir şehir çünkü Galata Kulesi, Sultanahmet Camisi, Yerebatan Sarnıcı gibi önemli tarihi eserler var*” (s. 46). İkinci kısmın girişindeki “*Aşağıdaki yerleri hiç gördünüz mü?*” sorusunun altındaki görseller arasında Ortaköy'deki Büyük Mecidiye Camisi yer almaktadır (s. 50). Yine dördüncü üniteye geçişte de aynı cami yer almaktadır (s. 61).

Altıncı ünitenin son bölümüne girişte “*Galata'ya gidip Galata Kulesi'ni gezelim.*”, “*Boğaz'a gidip Rumelihisarı'nı gezelim.*”, “*Üsküdar'a gidip Kız Kulesi'ne çıkalım.*”, “*Sultanahmet'e gidip Sultanahmet Camisi'ni ziyaret edelim*” (s. 105) cümleleri ve ayrıca bu yapıların görselleri bulunur ve öğrencilerden eşleştirme yapmaları beklenir.

Şekil 2

İstanbul mimarisi örnekleri

Galata'ya gidip Galata Kulesi'ni gezelim. () Boğaz'a gidip Rumelihisarı'nı gezelim. () Ortaköy'e gidip kumpir yiyelim. () Üsküdar'a gidip Kız Kulesi'ne çıkalım. () Sultanahmet'e gidip Sultanahmet Camisi'ni ziyaret edelim. ()



Kaynak: Yeni İstanbul A2 ders kitabı, s. 105.

Yine bu kısmın altındaki metinde Kapalıçarşı'dan bahsedilmektedir. “*Sokaklarını ve hanlarını keşfedip ışıl ışıl, rengârenk, yüzlerce ürün arasında dolaşabilirsiniz*” ifadesi ve Kapalıçarşı'nın görseli bulunmaktadır (s. 105). Metinde ayrıca Sultanahmet Meydanı ve burada yer alan mimari eserler hakkında da bilgi ve tavsiye vardır. “*Sultanahmet Meydanı İstanbul'un tarihi, turistik ve en meşhur meydanlarından biridir. Bu meydana hem Bizans hem Osmanlı eserlerini bir arada görebilirsiniz. Ayasofya'yı ve Sultanahmet Camii'ni gezebilirsiniz*” (s. 105).

B1 Düzeyi

B1 düzeyi ders kitabında önceki seviyelere benzer şekilde, her ünite başında İstanbul görsellerine yer verilmektedir. İlk ünitenin girişinde Haydarpaşa Garı görseli (s. 7), ikinci üniteye geçişte İstanbul Üniversitesi Tarihi Beyazıt Kapısı görseli (s. 27), üçüncü üniteye geçişte Dolmabahçe Sarayı'nın kapısının görseli (s. 47), beşinci üniteye geçişte Eminönü'ndeki Yeni Cami görseli (s. 89) ve altıncı üniteye geçişte Kanuni Sultan Süleyman Köprüsü'nün görseli (s. 109) yer alır.

B2 Düzeyi

İkinci üniteye geçişte Yerebatan Sarnıcı'nın görseli (s. 29), üçüncü üniteye geçişte İstanbul'dan bir cami görseli (s. 53), dördüncü üniteye geçişte Boğaz ve köprü görseli (s. 75), beşinci üniteye geçişte arka planda camiler ve önde Galata Kulesi'nin olduğu bir görsel (s. 95), altıncı üniteye geçişte ise tarihi bir çeşme görseli (s. 117) yer alır.

Beşinci ünitenin ikinci kısmının giriş bölümünde farklı yapı örnekleri yer almaktadır. Bu kısımda Sultanahmet Camisi'nin görseli, altında ismiyle birlikte yer alır (s. 101). Bu bölümdeki dinleme kısmında ise Süleymaniye Camisi ve Mihrimah Sultan Camileri görselleri bulunur (s. 104).

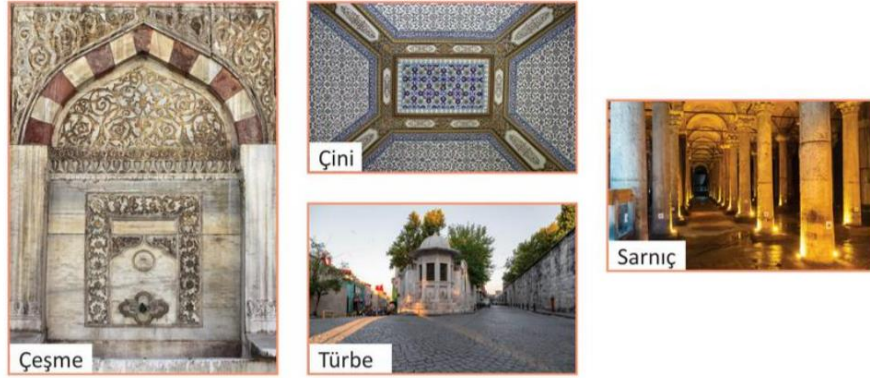
Beşinci ünitenin sonundaki “İzle-Öğren” bölümünde İstanbul'un tarihi yapıları ile ilgili içerik yer alır. Burada isimleri görsellerin altında yer alacak şekilde çeşme, çini, türbe ve sarnıç görselleri bulunur. Ayrıca videonun soruları kısmında “*Sultanahmet Meydanı başka hangi isimlerle bilinir?*”, *Sultanahmet Camiinde kaç minare bulunmaktadır*”,

“Sultanahmet Camiine Mavi Cami denmesinin sebebi nedir?”, “Yerebatan Sarnıcının mimarı kimdir?”, “Hangi kitapta Yerebatan Sarnıcından bahsedilmektedir?” şeklinde sorular bulunur (s. 112). Ayrıca videonun içeriğinde Sultanahmet bölgesi ile ilgili daha detaylı açıklamalar da yer almaktadır. Örneğin Yerebatan Sarnıcıyla için “Sarnıcın içinde mermer sütunlar bulunuyor ve bu sütunlar batıyormuş gibi görüldüğü için halk arasında bu yapıya Yerebatan Sarnıcı deniyor (s. 112) ifadesi geçer.

Şekil 3

İstanbul’un sanat tarihini yansıtan eserleri

- 1 Aşağıdaki fotoğrafları inceleyelim. Yaşadığınız şehirde bu yapılardan ya da süslemelerden gördükleriniz var mı?



Kaynak: Yeni İstanbul B2 ders kitabı, s. 112.

C1 seviyesinde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.3. Meslekler ve Ekonomik Hayat

A1 Düzeyi

İlk ünitenin üçüncü bölümündeki dinlemede Kapalıçarşı üzerinde durulmuş ve görselde Kapalıçarşı'nın bir fotoğrafı kullanılmıştır. Görselde alışveriş yapan insanlar, esnaflar ve satılık ürünler yer almaktadır. Dinlemenin metin bölümünde “Kapalıçarşı büyük ...?” “.....burası büyük bir çarşı” ifadeleri yer almaktadır (s. 22).

İkinci ünitedeki “Var-Yok” yapısıyla ilgili alıştırmalarda kullanılan görselde turistik bir yerde hediyelik eşya satan bir insan yer almaktadır. Ayrıca görsel üzerinden soru cümleleri oluşturulmuştur (s. 32).

Dördüncü ünitenin üçüncü bölümündeki yazma alıştırmasında yabancı bir anne İstanbul’da okuyan çocuğuna e-posta göndermekte ve “Paran var mı? İstanbul’da hayat pahalı mı?” diye sormaktadır (s. 81).

A2 Düzeyi

İlk ünitenin girişinde Kapalıçarşı'nın içinden bir görsel bulunur (s. 7). Ayrıca altıncı bölümün sonundaki Kapalıçarşı'nın anlatıldığı bölüm, mimari unsurları içermekle

birlikte alışveriş konusuna değinmesinden dolayı ekonomi başlığının altına da girmektedir (s. 105).

B1 Düzeyi

İlk üniteye girişteki hazırlık bölümünde İstanbul'un değişik ilçelerinden kiralık ev ilanı afişlerine yer verilmiştir. Bu afişlerde farklı ilçelerden ev ilanları, fiyatlarıyla birlikte yer alır (s. 8).

Şekil 4

Satılık ve kiralık ev ve oda ilanları

3 Aşağıdaki ilanlara bakalım. Hangi ev sizin için uygun? Konuşalım.

SAHİBİNDEN KİRALIK Fatih'te ulaşım araçlarına 10 dakika. Kira 2.500 TL	ACİL SATILIK Kadıköy'de acil satılık, sıfır daire. Fiyatta anlaşabiliriz.	EMİNÖNÜ'NE YAKIN 3 oda 1 salon deniz manzaralı ev. Öğrenciye, bekâra uygun. Kira 2.250 TL	ÜNİVERSİTEYE YAKIN Öğrenciye elektrik, su, doğalgaz dâhil eşyalı kiralık odalar. Fiyat 1.500 TL
KİRALIK DAİRE Üsküdar'da sahibinden 3.000 TL. Pazarlık yok.	İKİ AY PEŞİN ÖDEMELİ Beylikdüzü'nde 4.500 TL kira ile masrafsız lüks daireler.	2+1 KİRALIK Taksim'de aileye uygun, temiz daire. Kira 2.750 TL	EV ARKADAŞI 2+1 eşyalı eve, düzenli bir ev arkadaşı arıyorum. Kira 1.400 TL

Kaynak: Yeni İstanbul B1 ders kitabı, s. 8.

İkinci ünitenin üçüncü kısmındaki dil bilgisi alıştırmaları bölümünde “*İstanbul'daki alışveriş merkezlerinin kapan..... saatleri genellikle 22.30'dur*” ifadesi yer alır ve boş yere o bölümde öğrenilen dil bilgisi yapısının yazılması beklenir (s. 39).

İkinci ünitenin sonundaki “Kültürden Kültüre” kısmında Ramazan davulcularını anlatan bir metin vardır. Ramazan davulcularının İstanbul'un kültürel tarihindeki öneminden Burhan Felek'in eserlerinde sıklıkla bahsedilmektedir (Felek, 1974, s. 199). Metinde davulcuların yalnızca Ramazan ayında ortaya çıktığı, davulla insanları uyandırdıkları, ilçe belediyelerinden para almakla beraber evleri dolaşarak bahşiş de aldıkları anlatılır (s. 44).

B2 Düzeyi

İlk ünitenin giriş kısmında turizm çeşitleri ile ilgili konuda Kapalıçarşı görseli yer alıp altındaki boşluğa “Alışveriş turizmi” yanıtının yazılması beklenmektedir (s. 8).

Üçüncü ünitenin ikinci bölümündeki dinleme kısmında Fatih ilçesinde yer alan “Sevda Gazozcusu” isimli işletmeden bahsedilip mekânın her şehrin gazozlarını barındırdığından bahsedilir (s. 63). Ayrıca yine bu etkinlikte Fatih ilçesi ile ilgili de “*İstanbul'un tarihi ilçelerinden biriFatih'te birçok lezzeti tadabilirsiniz*” ifadesi yer alır ve boş yere “olan” kelimesinin yazılması beklenir (s. 63).

C1 Düzeyi

Üçüncü ünite, 19. yüzyılda yaygın olan mesleklerden arzuhalcilik ile alakalı bir metne yer verilmiştir. Metinde arzuhalcilerin ne iş yaptıklarından, hangi zamanda var olduklarından ve hangi mekânlarda bulduklarından detaylıca bahsedilmektedir. “19. yüzyıl sonlarında arzuhalciler İstanbul’da genel olarak Beyazıt’ta, Ayasofya Camisi çevresinde, Sultan Ahmet Meydanı’nda, Yeni Cami yakınlarında bulunur, açık havada çalışırlardı” (s. 53).

3.4. Yeme-İçme ve Mutfak

A1 Düzeyi

Altıncı ünitenin ikinci kısmındaki dinlemede “Boğaz’da yemek”, “Taksim’de Türk kahvesi içiyorlar” ifadeleri geçmektedir (s. 113).

A2 Düzeyi

Üçüncü ünitenin ilk kısmındaki dil bilgisi alıştırmada geçen “Arkadaşınla Süleymaniye’de kuru fasulye ye..... ..?” ifadesi Süleymaniye Camisi’nin etrafındaki kuru fasulye dükkânlarını anlatmaktadır (s. 47).

Altıncı ünitenin son bölümünün girişinde “Ortaköy’e gidip kumpir yiyelim.” ifadesi yer almaktadır (s. 105). Yine bu sayfadaki okuma kısmında “ulaşım” başlığı ile kesişen noktaları olan yemek âdetleri ve tavsiyeleri yer almaktadır. “Güverteye sıkı giyinip çıkacaksınız, bir de çay söyleyeceksiniz. İsterseniz martılara simit atabilir, Adalar’da veya Anadolu Kavağı’nda balık yiyebilirsiniz” (s. 105). Ayrıca aynı metinde “Meşhur Sultanahmet Köftecisi’nde yemek yemeden buradan ayrılmayın” tavsiyesi yer almaktadır (s. 105). Dinleme kısmında ise işitsel olarak “...İstanbul’da sokakta yemek yemek yaşamın bir parçasıdır...İstanbul sokaklarında simit, köfte, lahmacun, kumpir, sandviç, poğaç, tost ve benzerlerini bol miktarda bulabilirsiniz” (s. 108) ifadesi geçer.

C1 Düzeyi

İkinci ünitenin girişinde yer alan bir alıştırmada İstanbul’da meşhur olan Kanlıca yoğurdu “Ne zaman İstanbul’a gelsem Kanlıca’ya yoğurt yemeye giderim” şeklinde geçmektedir (s. 33).

B1 ve B2 seviyelerinde İstanbul’daki yeme içme ve mutfak kültürüyle ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.5. Edebiyat, Sanat ve Müzik

A2 Düzeyi

Dördüncü ünite, dinleme metninin içeriğinde Kız Kulesi hakkındaki efsanelerden bir tanesine yer verilmiştir. Efsane kısaca şu şekildedir: “Bir gün Selçuklu Sultanı rüyasında kızını bir yılanın sokup öldürdüğünü görmüş. Bu sebeple kızını korumak istemiş ve Üsküdar’ın karşısındaki adaya bir kule yaptırmış ve kızını oraya kapatmış.

Kızı orada yıllarca tek başına yaşamış. Bir gün kızı hastalanmış. Birçok doktor kuleye gidip kızı tedavi etmiş ve sonunda kız iyileşmiş. Bunu kutlamak için insanlar kuleye hediyeler göndermiş. Yaşlı bir kadın da bir sepet üzüm göndermiş. Yılanın içine bir yılan da gizlenmiş ve kuleye girmiş. Gece yılan kızı uykusunda sokmuş ve öldürmüştür” (s. 69). Dinleme bölümündeki sorular bu metnin içeriğinden sorulmuştur.

Yine aynı ünitenin “Kültürden Kültüre” bölümünde Ağva’da bulunan insan şeklindeki Gelin Kayası hakkında bir efsane okuma metni olarak bulunmaktadır. Bu efsane kitapta şöyle yer almıştır: “Çok uzun yıllar önce Ağva, küçük bir balıkçı köyüymüş. Bu köyde 18 yaşında çok güzel bir kız varmış. Bu kızın balıkçı bir nişanlısı varmış. Genç kızın nişanlısı düğün sabahı balık tutmak için denize gitmiş. Aniden çok kötü bir fırtına çıkmış. Delikanlının teknesi fırtınada batmış ve delikanlı da denizde boğulmuş. Genç gelin kayalıkların üzerinde günlerce beklemiş fakat kimse gelmemiş. Bir gün Allah’a “Allah’ım! Ya beni taşta çevir ya da sevgilimi geri getir! diye dua etmiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kızı taşta çevirmiş” (s. 76).

Beşinci ünitedeki “Kültürden Kültüre” kısmında Karagöz ve Hacivat hakkında bilgilendirici bir okuma metni vardır (s. 94). Hilafet devrini yaşayan Burhan Felek’e (1976, s. 2) göre Karagöz, özellikle Osmanlı devrinde İstanbul’da önemli bir yere sahipti. Ramazan günlerinde İstanbul’un her semtinde Karagöz oynatılırdı.

B2 Düzeyi

İlk ünitenin sonunda yer alan “Kültürden Kültüre” kısmında Evliya Çelebi hakkında bir metin yer alır ve içeriğinde *Seyahatname* adlı eserden bahsedilip söz konusu eserin İstanbul’un kültürüyle alakalı bilgiler verdiğine değinilir. “...Evliya Çelebi, *Seyahatnâme’de İstanbul, Anadolu, Orta Doğu, Doğu Avrupa, Balkanlar, Kuzey Afrika ve Arap Yarımadası’nın bazı bölgelerini anlatır*” (s. 26).

Dördüncü ünitenin üçüncü kısmındaki okumada “*Picasso İstanbul’da*” alt başlıklı metinde Picasso’nun eserlerinin İstanbul’da sergide gösterileceğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (s. 86). Ayrıca aynı okumanın devamında “*İstanbul Müziğe Doyacak*” alt başlığında İstanbul müzik festivalinin gerçekleşeceği müzisyenler, şarkıcılar ve müzik gruplarının bir araya geleceği anlatılmaktadır (s. 87).

Beşinci ünitenin ikinci bölümündeki dinlemede, Mimar Sinan tarafından inşa edilen Üsküdar ve Edirnekapı’daki Mihrimah Sultan Camilerinin efsanesi anlatılmaktadır (s. 104). Efsane özetle şu şekildedir: “*Mihrimah Sultan, Kanuni Sultan Süleyman ve Hürrem Sultan’ın kızıdır ve 21 Mart’ta doğmuştur. Sabaha karşı doğduğunda gökyüzünde ay ve güneş aynı anda görülür. Bu sebeple güneş anlamına gelen Mihr ve ay anlamına gelen Mah kelimeleri birleştirilip Mihrimah adı verilir. 17 yaşına geldiğinde Rüstem Paşa ile evlendirilir. Ancak Mimar Sinan da ona âşıktır. Söyleyemediği için de aşkını Mihrimah Sultan’ın adını taşıyan 2 camide göstermiştir. Üsküdar’da ve Edirnekapı’da bulunan Mihrimah Sultan Camileri dışarıdan zarif ve asil bir kadın gibidir. Minarede yukarıdan aşağıya inen süslemelerin ise Mihrimah*

Sultan'ın saçları olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, efsaneye göre caminin Edirnekapi'daki surların dibinde, şehirden uzakta inşa edilmesi de Mihrimah Sultan'ın evlendikten sonra kocasıyla Diyarbakır'a yani uzağa gitmesini gösteriyormuş. Bir başka efsane ise Mihrimah Sultan'ın doğduğu 21 Mart tarihinde akşam güneş Edirnekapi'daki caminin arkasından batarken, ay Üsküdar'daki caminin arkasından yükselir. Ayın doğuşu ve güneşin batışının bu camilerin arkasından görülmesi ise Mihrimah Sultan'ın ismindeki ay ve güneş kelimelerini hatırlatır” (s. 104). Dinleme bölümündeki sorular anlatılan bu efsanenin içeriğiyle alakalıdır (s. 105).

C1 Düzeyi

Beşinci üitedeki okuma metninde Türk sinemasından bahsedilirken “Yeşilçam sineması, ismini İstanbul'un Beyoğlu semtinde Taksim'e yakın bir yer olan Yeşilçam Sokağı'ndan alıyordu. O dönemde çoğu film şirketi bu sokakta bulunuyordu. Bu sebeple Türk sinemasına kısaca “Yeşilçam” ismi verilmiştir (s. 104) ifadeleri yer almıştır.

A1 ve B1 seviyelerinde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.6. Şehir Coğrafyası

A1 Düzeyi

İkinci ünitenin dil bilgisi kısmındaki örnek alıştırmalarda “Taksim nerede? Taksim İstanbul'da” (s. 31) ifadesi yer almaktadır. Dinleme kısmında “Taksim 7. Cadde'de.” ve “Ali ve Mine Taksim'deler” (s. 39) cümleleri yer alır.

Üçüncü üitedeki okuma metninde “Ben Kadıköy'de oturuyorum”, “Ben Bakırköy'de oturuyorum” ve “Üsküdar'da oturuyorum” ifadeleri bulunur. İkinci bölümündeki dil bilgisi alıştırmalarında “Turistler Sultanahmet..... (geziyor)” örneği vardır (s. 58). Bu örnekte son kelime eşleştirme olarak karşı sütunda karışık olarak yerleştirilmiştir. Üçüncü bölümdeki okuma kısmında ise “Hafta sonu Kadıköy'deyiz”, “Kadıköy Moda'da” cümleleri geçmektedir (s. 59).

Dördüncü ünitenin girişindeki okumada “Beşiktaş'ta bir lisede çalışıyorum”, “Şişli'de bir hastanede çalışıyorum”, “Benim okulum Kabataş'ta” cümleleri yer alır (s. 68). İkinci kısımdaki okumada “İstanbul kalabalık ama çok güzel bir şehir” ifadesi geçer (s. 72). Üçüncü bölümdeki okumada ise “İstanbul çok güzel bir şehir ama kalabalık” (s. 76) cümlesi bulunur.

Beşinci ünitenin ilk dil bilgisi kısmında “Her sabah Taksim'....Sultanahmet'..... yürüyorum” cümlesi aracılığıyla ilgili yapının çalıştırılması hedeflenmiştir (s. 90).

Altıncı ünitenin ilk kısmında “İstiklal her gün binlerce insan yürüyor.” cümlesinde boşluğa uygun olan kelimenin öğrencilerce tespit edilmesi istenmektedir (s. 108). İkinci kısımdaki dinlemede “Taksim İstanbul'un merkezi. Oradaki mağazaları, kafeleri, lokantaları herkes çok seviyor” (s. 113) ifadesi yer alır.

A2 Düzeyi

İlk ünitenin birinci kısmındaki dinlemede “*İstiklal Caddesi’ne mi.....?*” cümlesinde boş yerin dinlemenin içeriği doğrultusunda doldurulması beklenmektedir (s. 11).

İkinci ünitenin ikinci kısmındaki dinlemede “*Kardeşin İstanbul’da mı oturuyor?*”, “*Evet, Kadıköy’de oturuyor*” ifadeleri yer alır (s. 34).

Üçüncü ünitenin sonundaki “Neler Öğrendik” kısmında “*İstanbul’un havası çok(ilmen). Yazın terliyoruz*” cümlesi yer alır (s. 59). Burada öğrencilerden ayrıca içinde düzensiz verilen kelimedden “nemli” sonucunu bulmaları beklenmektedir.

Altıncı ünitenin son bölümüne girişteki metinde “*Taksim-Tünel gezisi yapabilirsiniz.*” alt başlığının içeriğinde Taksim semtinden bahsedilmiştir. Bu bölgelerdeki diğer yerlerden şu şekilde bahsedilir: “*Galata’ya doğru yürüyüp Galata Mevlevihanesi’ni, Galata Kulesi’ni ve Perşembe Pazarı’ndaki Arap Camisi’ni ziyaret edebilirsiniz. Galata Kulesi’nden Ayasofya’yı, Sultanahmet’i, Topkapı Sarayı’ni, Kız Kulesi’ni, Marmara Denizi’ni, Boğaz’ı görebilirsiniz*” (s. 105).

B1 Düzeyi

Üçüncü bölümün üçüncü kısmındaki dil bilgisi alıştırmalarında “*Eminönü’ne kadar yürümemiz.....Taksi çağırabiliriz*” cümlesi vardır (s. 61). Burada boşluğun uygun seçeneklerden seçilmesi beklenir.

Dördüncü sayfaya geçişte Emirgan Korusu ve lalelerin görseli yer alır (s. 69).

B2 Düzeyi

İlk ünitenin ilk kısmındaki dil bilgisi alıştırmalarında “*Dün ilkokul arkadaşımın Taksim’de..... (karşılaştık)*” ifadesi yer almaktadır (s. 10) Burada ayrıca içindeki fiilin ilgili kısımdan seçilmesi beklenmektedir.

İkinci ünitenin sonundaki “Neler Öğrendik” kısmında “*Biz İstanbul’a bu kadar kalabalık değildi*” ifadesi vardır ve burada seçeneklerde bulunan “*geldiğimiz zaman*” cevabı beklenmektedir (s. 51).

Beşinci ünitenin girişindeki dil bilgisi alıştırmalarında “*Öğretmen, “Beyoğlu İstanbul’un en kalabalık ilçelerinden biridir.” dedi*” cümlesi yer alır (s. 98).

C1 seviyesinde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.7. Şehir Tarihi ve Tarihsel Figürler

A2 Düzeyi

İkinci ünitenin ilk bölümündeki dinleme kısmında İstanbul’un fethinden bahsedilmektedir. “*1453’te İstanbul’u fethetti ve “Fatih” unvanını*” ifadesi İstanbul’un tarihi hakkında bilgi sunarken aynı zamanda hedef dil bilgisel yapıyı da çalıştırmayı hedeflemektedir (s. 30).

“Kültürden Kültüre” bölümünde Hezarfen Ahmet Çelebi’nin Galata Kulesi’nden atlayıp Üsküdar’a inmesini anlatan bir okuma metni yer almaktadır. “1632 yılında rüzgârlı bir havada kanatlarını taktı ve Galata Kulesi’nden atladi. İstanbul Boğazı’nı geçti. 3358 metre uçtu ve Üsküdar’a indi (s. 42) şeklinde ifadeler metinde yer alır.

B2 Düzeyi

Beşinci ünitenin sonundaki videonun içeriğinde Sultanahmet Meydanı’nın tarihiyle ilgili detaylı bilgiler yer alır. Bölgedeki öne çıkan yapıların tarihi ve isimlerinin kaynakları anlatılır. Örneğin “Bu meydan Bizans döneminde Hipodrom, Osmanlı döneminde ise At Meydanı olarak biliniyordu. Şu anda gördüğümüz bu meydanda hamamlar, ibadethaneler, kültürel ve sosyal merkezler bulunuyordu. Hatta Bizans İmparatorluk Sarayı da bu meydandaydı. Bu meydanda tarih boyunca çeşitli yarışlar, gösteriler ve toplantılar yapıldı” (s. 112) açıklamaları ile bölgenin tarihsel görünümü anlatılmıştır.

Diğer seviyelerde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.8. Kurumlar

B1 Düzeyi

İlk ünitenin ikinci kısmındaki okumada abonelik açtırma işlemleri ile alakalı başvurulacak kurumların isimleri yer almaktadır. “Elektrik için TEDAŞ’a, su için İSKİ’ye, doğalgaz için İGDAŞ’a, internet için Türk Telekom’a” gidileceği belirtilir (s. 13).

C1 Düzeyi

Altıncı üniversitenin son bölümündeki “Kültürden Kültüre” bölümünde dünyadaki ilk üniversitelerden bahsedilirken Darulfünun’dan ve tarihinden bahsedilmekte ve bugün İstanbul Üniversitesi olarak eğitimlerine devam ettikleri ifade edilmektedir (s. 136).

Diğer seviyelerde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

3.9. Hobiler ve Boş Zaman Aktiviteleri

A1 Düzeyi

Üçüncü ünitenin ikinci kısmındaki dinlemenin içeriğinde İstanbul’da Türkçe öğrenen bir öğrenci boş zamanlarını nasıl değerlendirdiğini anlatırken “Tarihi yerleri geziyorum, müzeleri geziyorum. Konserlere gidiyorum. Türk yemekleri yiyorum” (s. 54) ifadelerini kullanmaktadır.

A2 Düzeyi

Altıncı ünitenin üçüncü bölümündeki “İstanbul’da Neler Yapabiliriz?” başlıklı okumada İstanbul’da çeşitli aktivite tavsiyeleri verilmektedir. Bu içerikler mimari, ulaşım ve yeme içme ile ilgili unsurları da içermektedir. “Şehrin kalabalığından kaçmak için en iyisi, Boğaz veya Adalar’a gitmek”, “Taksim’de sabah saatlerinde

yürüyebilirsiniz”, “Kapalıçarşı’yı gezebilirsiniz”, “Sultanahmet’te köfte yiyebilirsiniz” ifadeleriyle İstanbul’da yapılabilecek olan aktiviteler anlatılmaktadır (s. 105). Yine aynı sayfadaki hazırlık çalışmasında “Galata’ya gidip Galata Kulesi’ne gezelim”, “Boğaz’a gidip Rumelihisarı’nı gezelim”, “Ortaköy’e gidip kumpir yiyelim”, “Üsküdar’a gidip Kız Kulesi’ne çıkalım”, “Sultanahmet’e gidip Sultanahmet Camisi’ni ziyaret edelim” (s. 105) şeklinde ifadeler bulunur.

Diğer seviyelerde bu başlıkla ilgili unsurlara rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretimi yalnızca dil bilgisel yapının değil aynı zamanda dilin ayrılmaz bir parçası olan kültürel öğelerin de öğretimidir (Thanasoulas, 2001, s. 18). Kültürel bağlama oturtulmayan ifadeler temelsiz ve anlaşılmaz kalmaktadır. Örneğin “kına gecesi” kavramını bir öğrenciye öğretmek için bağlamdan ve dolayısıyla kültürden bahsetmek gerekmektedir. Aslında kültürel aktarım yapmadan dil öğretimi mümkün de olamaz. Ancak kültürel unsurların ele alınışı sığ ve gelişigüzel olmamalı, bir sistem içinde ve bütüncül olmalıdır. Bu nedenle dil öğretim sürecinin en önemli kaynağı olan ders kitaplarının hazırlanması sürecinde titiz davranılması, içeriğin görsellerle desteklenip zengin tutulması ve hedef dilin kültürünün ve değerlerinin ölçülü bir biçimde yansıtılması gerekmektedir.

Bu araştırmada İstanbul ile ilgili unsurları yoğun şekilde içermesinden ve ayrıca kentin adını isim olarak kullanmasından dolayı *Yeni İstanbul Ders Kitabı* incelenmiştir. Ancak ders kitabında yalnızca İstanbul kültürünün kullanılıp diğer şehirlerin unsurlarının kullanılmadığı düşünülmemelidir. Kitapta özellikle orta ve üst seviyelerde Türkiye’nin genelini yansıtan kültürel unsurlar vardır. Ancak Türkiye’nin diğer şehirlerine ve bölgelerine göre İstanbul’a daha fazla odaklanılmıştır. Bu gerekçelerle araştırmada söz konusu ders kitabının İstanbul kültürünü nasıl ele aldığı, hangi kültürel unsurların hangi seviyelerde ne şekilde bulunduğu, İstanbul’un kültürel unsurlarının belli bir düzen içinde mi yoksa gelişigüzel mi verildiği ve dil öğretimindeki işlevi üzerinde durulmuştur.

Yeni İstanbul Ders Kitabı’ndaki İstanbul ile ilgili kültürel unsurlara genel olarak bakıldığında seviyelere göre farklı oranlarda kültürel unsurların varlığı söz konusudur. A1 seviyesinde İstanbul’a yönelik kültürel unsurlar daha genele yayılmıştır. Ancak bu unsurlar genellikle yüzeysel, tek kelimelik veya tek cümlelik ifadelerden oluşmaktadır. Ayrıca bu seviyede görsel unsurlar çokça yer almıştır. Görseller çoğunlukla İstanbul’un mimarisi ve ulaşımı ile ilgili unsurları içermektedir. Bu seviyede İstanbul’a dair unsurların fazla oluşu dile ve kültüre yeni aşına olan öğrencilerin ilk izlenimlerinin oluşmasında olumlu bir etkiye sahiptir. Zengin bir geçmişi olan ve simgesel unsurları uluslararası mecrada da bilindik olan kente ait görseller kültüre ve dile uyum sağlamada kolaylık sağlayan bir unsurdur. Başlangıç seviyesinden ileri seviyelere gidildikçe İstanbul’a dair unsurların kullanımının azaldığı göze çarpmaktadır. Bu durum dil

öğrenimindeki basitten zora, özelden genele ilkeleriyle uygunluk taşımaktadır (Barın, 2004, s. 23). Dil öğretimindeki bu işleyişe paralel bir şekilde İstanbul'a dair kültürel unsurların yansıtılışında da basitten karmaşık olana doğru gidilmiştir. Bu açıdan bakıldığında makul görünmesine rağmen ilk seviyede yalnızca bir şehir üzerinde yoğunlaşmak, o dil ve kültürle yeni tanışan öğrencilerin o ülkenin kültürel zenginliğini çok iyi kavrayamamasına yol açar. Özellikle öğrencilerin yalnızca bir seviye okuyup ardından dil öğrenimini bırakmaları ihtimali söz konusu olduğunda, o ülkenin kültürüne yönelik tutum ve fikirler dar bir çerçevede kalabilir. Bu sebeple ilk seviyede ülkenin kültürünü genel olarak yansıtacak olan kapsayıcı ifadeler ve görseller yer almalıdır. Geri kalan şehirlerden veya bölgelerden de öğrencilerde dikkat ve ilgi uyandıracak sembolik ve merak uyandırıcı içeriklere, özellikle görsellere yer verilmesi gerekmektedir.

A2 seviyesinde dilsel seviyedeki ilerlemenin de etkisiyle kısa cümlelerin veya ifadelerin dışına çıkılmaya başlanmıştır. Örneğin efsane gibi halk edebiyatı unsurları kullanılmaya başlanmıştır. Bu unsurlar, bu seviyede hedeflenen yapılara uygun ifadeleri içermeleri sebebiyle hem dil bilgisi yapılarında araç olarak kullanılmış hem de ünite konusu olarak da ele alınmış ve amaç hâline de gelmiştir. Bu seviyede de görsellerde ve işitsel materyallerde İstanbul ile ilgili kültürel unsurlara sık rastlanmaktadır. Özellikle yeterlilik fiili konusunda İstanbul hakkında detaylı görseller ve ifadeler kullanılmıştır. Ancak B1 seviyesinden itibaren İstanbul'a yönelik kültürel unsurların kullanımı daha sınırlıdır. Ancak derinlemesine bir anlatım söz konusudur. A1 seviyesindeki daha yüzeysel, yalnızca belli tanımlamalar ve isimlendirmelerle ifade edilen unsurlar artık bir metin içinde detaylı şekilde anlatılmaktadır. Özellikle B1 ve B2 seviyesinde İstanbul kültürüyle ilgili bilgi içeren veya malzeme olarak kullanılan anlatımlar vardır ama bunlar konu olarak çok çeşitli değildir. C1 seviyesinde ise önceki seviyelerden farklı olarak İstanbul kültüründen daha da uzaklaşma söz konusudur. Bunu destekleyen en önemli kanıt ise ünite geçişlerinde önceki seviyelerin hepsinde İstanbul görselleri kullanılırken artık C1 seviyesinde kullanılmamasıdır.

Ulaşım başlığıyla ilgili unsurlara C1 seviyesi hariç diğer seviyelerde sıklıkla rastlanmaktadır. Özellikle görseller aracılığıyla İstanbul'un ulaşımı yansıtılmaktadır. Örneğin İstanbul için simgesel olan vapurla alakalı birçok görsel yer almaktadır. B1 seviyesinde İstanbul'daki ulaşım ile ilgili detaylı bilgiler içeren işitsel, yazılı ve görsel ifadeler diğerlerine oranla daha yoğun bir şekilde yer almaktadır.

Şehir mimarisi, ders kitaplarında en çok yer alan unsurlardandır. C1 seviyesi hariç diğer seviyelerde genellikle görseller üzerinden mimari unsurlara sık rastlanmaktadır. C1 seviyesi hariç diğer seviyelerdeki ünite geçişlerinde genellikle mimari yapılar yer almıştır. Özellikle başlangıç seviyelerinde İstanbul'a dair mimari unsurlara sık yer verilmiş ve dil bilgisi konularının anlatımlarında ve örneklerinde yararlanılmıştır. Ancak mimari eserlerin çeşitliliği çok değildir ve kendisini tekrarlayan görseller bulunur. Örneğin Ortaköy'deki Büyük Mecidiye Camisi, Kapalıçarşı gibi yapıların görsellerinde tekrarlar fazladır. Bunların yerine kültürel zenginliği daha iyi yansıtması bakımından

mimari eserlerin çeşitlenmesi, İstanbul'un farklı dinlerin ve imparatorlukların başkentliğini yapan kadim bir kent özelliğini daha iyi yansıtacak bir unsur olurdu.

Meslekler ve ekonomik hayatla ilgili unsurlara tüm seviyelerde rastlanmaktadır ve yoğunluk oranları seviyelere göre büyük farklılık göstermektedir. Bu bölümde mesleklerle ilgili örnekler çok yoktur. Özellikle simgesel simit satıcısı gibi bazı meslekler hem İstanbul'un hem de Türkiye'nin temsili açısından iyi olabilirdi.

Yeme içme ve mutfakla ilgili unsurlara A1, A2 ve C1 düzeylerinde rastlanmaktadır. A2 seviyesinde diğerlerine oranla daha fazla içerik yer alır. Ancak farklı medeniyetlere ev sahipliği yapan ve zengin bir mutfağı olan İstanbul'a dair daha çeşitli unsurların yer almaması bir eksikliklerdir.

Edebiyat, sanat ve müzik başlığındaki unsurlara A2, B2 ve C1 seviyelerinde rastlanmaktadır. A2 seviyesinde bu başlıkla ilgili unsurlara daha çok rastlanır. Dinleme ve okuma kısımlarında efsanelerden ve geleneksel tiyatrodan bahseden metinler yer almaktadır. Bu seviyede özellikle öğretilen yapılara uygun düşmesi nedeniyle edebiyat ürünleri kullanılmıştır. İstanbul'un ve hatta Türkiye'nin en turistik ve sembolik unsurlarından olan Kız Kulesi gibi yapılar hakkındaki efsanelerin ders kitaplarında kullanılması kültürel aktarım için değerlidir.

Şehir coğrafyası konusunda özellikle başlangıç seviyelerinde İstanbul'un sokak, semt ve ilçe isimleri sıkça kullanılmıştır. Bu ifadeler aynı zamanda öğrencilerin şehir hakkında bilgi sahibi olmalarına yaradığı için öğrencilerin sosyal aktör olmasına katkı sunacak niteliktedir. Bu başlık kent tanıtımında bilgi içeren çeşitli unsurları içermesi nedeniyle aynı zamanda bağlamı da direkt olarak öğretmektedir. Ayrıca kentin semt veya ilçe isimleri gibi içerikler öğrencilerin dilsel olarak yeni bilgiler öğrenmesini sağlamaktadır. Kentin adını kullanan ders kitabı, şehrin coğrafyasını özellikle yer isimleri ve görseller üzerinden göstermekte ve tanıtmaktadır. C1 seviyesinde bu başlığa rastlanmamıştır.

Şehir tarihi ve tarihsel figürler başlığına B2 ve A2 seviyelerinde rastlanmıştır. B2 seviyesinde özellikle video kısmında İstanbul'un tarihi yarımadası ile ilgili detaylı bilgiler yer alır. Bu içerikler Osmanlı İmparatorluğu döneminin yanı sıra Bizans İmparatorluğu dönemiyle ilgili unsurlar da barındırması dolayısıyla kapsayıcıdır.

Kurumlar ile ilgili B1 seviyesinde okuma kısmında geçen ifadeler ve C1 seviyesinde ünite sonundaki "Kültürden Kültüre" kısmındaki okumada geçen ifadeler yer alır.

Hobiler ve boş zaman aktiviteleri ise yalnızca A1 seviyesindeki dinleme metninde ve A2 metnindeki okuma metninde geçer. Ancak diğer seviyelerde de İstanbul'un günlük yaşamı ile ilgili derinliği olan metin veya videoların olması öğrencilerin İstanbul kültürünü ve sosyal yaşamını daha iyi algılamalarını sağlardı.

Özel günler ve törenler başlığı ve kişiler arası ilişkiler başlığıyla ilgili İstanbul kültürü özelinde unsurlara rastlanmamıştır.

Sonuçta İstanbul'a dair kültürel unsurların daha yoğun kullanılması durumunda bunun daha sistemli şekilde yapılması ve kültürel unsurların İstanbul'un tarihi ve kültürel zenginliğini, çeşitliliğini kapsayacak şekilde yer alması gerekir. Bu açıdan benzer unsurlara sık yer vermektense çeşitliliği sağlayacak kapsamda unsurlara yer vermek gerekmektedir. İstanbul üzerine yoğunlaşırken bu durum geri kalan şehirlerin kültürünün yansıtılmasına bir engel teşkil etmemelidir. Bu bakımdan özellikle başlangıç seviyelerinde Türkiye'nin diğer kültürel unsurlarını da yansıtan görsellere, yazılı ve işitsel ifadelerle yer verilmesi gerekir.

Orta seviyeler ve ileri seviyeler daha uzun anlatımlara imkân verdiği için kültürel aktarımda derinliğin ve yoğunluğun fazla olacağı seviyelerdir. Ayrıca bu seviyeler öğrencilerin dili içselleştirip kültürün detaylarına girerek robot öğrenmeden insansı öğrenmeye geçecekleri aşamalardır. Bu seviyelerde kültürel unsurları çeşitlendirmek öğrencilerin o ülkeyi derinlemesine öğrenmelerini ve dolayısıyla hedef dili içselleştirmelerini sağlar. Bu bakımdan bu seviyelerde kültürel unsurların sık yer alması gerekir. İstanbul kültürü bağlamında da önceki seviyelerde var olan yüzeysel aktarımların orta ve ileri seviyelerde derinleşmesi ve yoğunlaşması öğrencilerin hem ilk bilgilerini pekiştirip yapbozu tamamlar hem de kültürün daha bütüncül ve derin şekilde öğrenilmesini sağlar. İncelenen ders kitaplarında da bu bağlamda kültürel unsurların daha geniş ve kapsamlı ele alınması gerekir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2001). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* 3rd ed.. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Council of Europe (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı cilt*. (çev. Millî Eğitim Bakanlığı). MEB.
- D-AOÇM (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*.
- Ergin, M. (2000). *Üniversiteler İçin Türk dili*. Bayrak Basım.
- Felek, B. (1974). *Yaşadığımız günler*. Milliyet Yayınları.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür* (6. baskı). Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.

- İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. (2023). *İstanbul Turizm İstatistikleri Raporu: Aralık 2023*. İstanbul.
- Nida, E. (1998). Language, culture, and translation. *Foreign Languages Journal* 115/3: 29-33.
- Oktay, M. (2000). *Davranış bilimlerine giriş*. Der Yayınları.
- Risager, K. & Chapelle, C. (2012). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-5). Oxford: Blackwell.
- Taylor, E.B. (1958). *The Origins of culture and religion in primitive culture*. Harper&Brothers.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*. 3(3), 1-25.
- Tseng, Y. H. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- UNESCO. (2017). World Heritage List: Historic Areas of Istanbul. Web: <https://whc.unesco.org/en/list/356/#:~:text=The%20four%20areas%20of%20the, and%20the%20area%20along%20both> adresinden 23 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Culture is a complex concept that is difficult to define and has been described in various ways by many researchers. The complexity of the concept stems from its multidimensionality and its encompassing of every aspect of life. Indeed, Güvenç (1994, p. 101) explains culture as “a function of variables such as society, humankind, the educational process, and cultural content, and the relationships between these variables.” Tylor (1958, p. 269) describes culture as “that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.”

One of the ways to create culture is through communication. Although there are different ways of communication, the most important one is language. Throughout history, people have interacted with each other and engaged in cultural production

through language. At the same time, language is formed through culture. Brown (1994, p. 165) describes language as part of culture and culture as part of language, stating that the two are intricately intertwined and inseparable. In teaching Turkish to foreigners, the goal should not only be to teach the language but also to teach the culture of that language. Without a cultural foundation, language education will be baseless. The CEFR (2021, p. 33) views learners as language users and social actors, adopting language more as a means of communication than as a subject of study. It also emphasizes the necessity of including cultural elements and social life information about the target language's society as part of language education.

Cultural elements should be included in lessons and educational materials as part of language teaching. When examining studies in this context, it is seen that the transfer of culture is generally handled through the transmission of Turkey's general culture. However, no study has been found that deals specifically with the cultural elements of a single city. Therefore, in this research, unlike other studies in the literature, only the culture of İstanbul will be included and problematized, and the approach to İstanbul culture in the New İstanbul Turkish for International Students Textbook will be examined.

In the research, the New İstanbul Turkish for International Students Textbook A1, A2, B1, B2, and C1 levels have been included. The use of cultural elements in these textbooks has been examined specifically regarding İstanbul culture; the cultural elements at different levels have been identified according to predetermined cultural criteria, and the function of using İstanbul culture in language teaching has been problematized. The reason for focusing only on İstanbul culture in this research is that the textbook is published with the name and emphasis on İstanbul and, upon examining the content, it appears to be designed as if aimed at a student learning Turkish in İstanbul due to its heavy emphasis on İstanbul. Another discussion point of the research is whether this poses an obstacle to reflecting Turkey's culture in its entirety.

The study, using a qualitative research method, employed document analysis. The New İstanbul Turkish for International Students Textbook was used as the document in this study. The textbooks at A1, A2, B1, B2, and C1 levels were scanned. The data aimed to be reached in the study were limited to elements reflecting only İstanbul culture. While identifying cultural elements, classification was made according to certain criteria. These criteria were determined by taking into account the cultural elements presented in the CEFR (2021, p. 33), the classifications developed by Çobanoğlu (2015, pp. 58-61), and other studies in the field, resulting in 11 headings created by the researcher of this study. These headings were used with the approval of a field expert researcher. Elements identified at different levels were added under each heading.

When looking at the cultural elements related to İstanbul in the New İstanbul Turkish Textbook in general, it is observed that there are cultural elements at different levels to varying extents. At the A1 level, cultural elements related to İstanbul are more

widespread and abundant. However, these elements generally consist of superficial, one-sentence expressions. Additionally, visual elements are heavily used at this level. The visuals mostly include elements related to the architecture and transportation of Istanbul. The frequent presence of concepts and visuals related to Istanbul at this level has a positive impact on forming the first impressions of students who are new to the language and culture. As the levels progress from beginner to advanced, it is noticeable that the use of elements related to Istanbul decreases. This aligns with the principles of progressing from simple to complex and from specific to general in language learning (Barin, 2004, p.23). Although this seems reasonable from this perspective, focusing on only one city at the initial level may prevent students who are new to the language and culture from fully grasping the cultural richness of the country. Especially considering the possibility of students only studying one level and then discontinuing their language learning, their attitudes and thoughts towards the country's culture might remain narrow. Therefore, the initial level should include prominent expressions and visuals that generally reflect the country's culture. While Istanbul is central, content that attracts attention and interest from other cities or regions should also be included.

At the A2 level, short sentences or expressions have been expanded, and elements of folk literature, such as legends, have begun to be used. These elements are also considered as unit topics because they include expressions suitable for the targeted structures at this level. Cultural elements have been utilized particularly in grammatical structures. Moreover, visual and auditory materials frequently feature cultural elements related to Istanbul. Detailed visuals and expressions about Istanbul are used especially to provide context for the abilitative mood. However, from the B1 level onwards, the use of cultural elements related to Istanbul becomes more limited. Here, cultural elements are described in fewer but more in-depth explanations. Cultural elements that require reading or research are included in the content at these levels. The superficial elements expressed only with certain definitions and names at the A1 level are now explained in detail within a text. Thus, at the B1 and B2 levels, there are longer contents related to Istanbul culture, but they are not very diverse in topics. At the C1 level, there is a further departure from Istanbul culture compared to previous levels. The most significant evidence supporting this is that while visuals of Istanbul are used in unit transitions at all previous levels, they are no longer used at the C1 level.

Overall, it was concluded that the cultural elements of Istanbul are not presented in a specific order in the textbooks. For example, some cultural elements such as city architecture are more prevalent, while elements like hobbies and leisure activities are not encountered. Additionally, there are many repetitive elements in some cultural contents. Therefore, cultural elements should be diverse to reflect the historical richness and variety of the city. This will ensure that the ancient cultural heritage of the city is accurately represented.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ARAÇLARIN KULLANIMI

Araştırma Makalesi

Şevval OKUR*

Geliş Tarihi: 26.03.2024 | Kabul Tarihi: 07.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan hayatında teknolojinin yeri ve önemi artmıştır. Günlük hayatın her anında ve her alanında teknolojiden, teknolojik aletlerden yararlanılmaktadır. Teknolojinin insan hayatına bu kadar girmesiyle birlikte birçok alanda teknolojik araçlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojik araç gereçlerin günlük hayata dâhil olmasından eğitim sektörü de etkilenmiş ve bu değişim eğitim sektörüne de yansımıştır. Eğitimin her alanında kullanılmaya başlanan teknolojiyle bütünleşmiş yöntem ve stratejiler, dil öğretim ve öğrenim sürecini de etkilemiş ve birtakım değişikliklere yol açmıştır. Teknolojinin dil öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bu alana yeni kavramlar girmiştir. Bu kapsamda, öğretim sürecine uzaktan eğitim, bilgisayar destekli öğretim, internet destekli öğretim, interaktif öğrenme gibi yeni kavramlar eklenmiştir. Bu kavramlar dışında öğrenim ve öğretim sürecine yeni dâhil olmaya başlayan Web 2.0 ve Web 3.0 araçları da dil öğretimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada yabancılarla Türkçe öğretimi alanında kullanılan ya da kullanılabilir teknolojik araçların neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın verilerine nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında tespit edilen sitelerin, kanalların ve uygulamaların Türkçe öğrenim ve öğretim sürecini çeşitlendirmesi beklenmektedir. Elde edilen verilerden hareketle, eğitim fakültelerindeki lisans derslerine bu teknolojik araç gereçlerin derste ne şekilde kullanılacağına dair bir ders eklenmesi hakkında bir öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişim teknolojileri, dijital araçlar, dil öğretiminde teknoloji kullanımı, web araçları, yabancılarla Türkçe öğretimi.

THE USE OF DIGITAL TOOLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Research Article

Received: 26.03.2024 | Accepted: 07.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: The development of technology has increased the place and importance of technology in human life. In every moment and every area of daily life, technology, and technological devices are utilized. With technology becoming so deeply integrated into human life, technological tools and applications have started to be used in many areas. The education sector has also been affected by the extensive inclusion of technological tools and devices in daily life, and this change has been reflected in the education sector as well. The methods and strategies that have been integrated with technology and are now used in all areas of education have also affected the language teaching and learning process, leading to certain changes. With the introduction of technology in the language teaching process, new concepts have entered this field. In this context, new concepts such as distance education, computer-assisted instruction, internet-supported instruction, and interactive learning have been added to the teaching process. In addition to these concepts, Web 2.0 and Web 3.0 tools, which have started to be included in the learning and teaching process, have also brought a new dimension to language teaching. Based on this information, this study aims to determine what technological tools are used or can be used in the field of teaching Turkish to foreigners. For this purpose, the data of the research was obtained using the document analysis method, one of the qualitative research designs. It is expected that the websites, channels, and applications identified within the scope of the research will diversify the Turkish learning and teaching process. Based on the data obtained, a suggestion was made to add a course to the undergraduate programs at the faculties of education on how these technological tools can be used in the classroom.

* Dr.; Bağımsız Araştırmacı; okursevval144@hotmail.com,
0009-0003-3425-2310

Keywords: Digital tools, information technologies, teaching Turkish to foreigner, use of technology in language teaching, web tools.

Giriş

Günümüzde teknoloji hayatın vazgeçilmez unsurlarından biri olmuştur. Teknolojinin vazgeçilmez unsurlardan biri olmasının sebebi olarak hızla gelişmesi ve değişmesi gösterilebilir. Teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesiyle birlikte birçok alanda teknoloji, aletler ve uygulamalarla bütünleşmiş bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojinin bu gelişim ve değişimi eğitim sektörüne de yansımıştır. Eğitimin her alanında kullanılmaya başlanan teknolojiyle bütünleşmiş yöntem ve stratejiler, dil öğretim ve öğrenim sürecini de etkilemiştir. Teknolojinin dil öğretim sürecine dâhil edilmesiyle birlikte geleneksel yaklaşım ve stratejiler değişmiş, modern teknolojiyle bütünleşik dil öğretim stratejileri gelişmiştir. Bakla (2012, s. 88) bu durumu “Geleneksel stratejiler öğretmen merkezli, öğrenciye pasif dinleyici rolü veren stratejiler iken, günümüzde öğretmen ve öğrencilerin beğenisini kazanmış olup öğrencilere ölçülebilir kazanımlar sağlayabilen modern stratejiler öğrenci merkezli olmanın yanında teknoloji kullanımı ile de ön plana çıkmaktadır” şeklinde açıklamaktadır. Bilişim teknolojisi araçları dil öğretiminde ilk olarak 1950 ve 1960’lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrenim sürecini nasıl etkilediği konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda bilişim teknolojilerini eğitimde kullanmanın öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Chen, Belkada & Okamoto, 2004; Ünsal, 2012; Wang & Vasquez, 2012’den aktaran Birinci, 2020, s. 351).

Teknolojik araçların eğitim sürecine dâhil olması dil öğretim sürecini de etkilemiştir. Bunun sebebi olarak dil öğretim alanlarının diğer sosyal bilim alanlarına göre yenilikçi ve teknolojik araçlara açık olması gösterilebilir. Çünkü dilin bir iletişim aracı olması, yenilikçi teknolojilere uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Behbudova & Günday, 2022, s. 177). Durmuş’a (2019, s. 101) göre de hızla gelişen bu teknolojik araçların dil öğretim sürecinde kullanılmaması söz konusu dahi olmamalıdır. Dolayısıyla bu teknolojik araçların öğretim ortamında etkin hâlde kullanılmaya başlanmasından ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi de etkilenmiştir.

Bunun sonucunda, teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil olmasıyla birlikte eğitim ve öğretim alanına yeni kavramlar girmiştir. Bu kavramlar uzaktan eğitim, bilgisayar destekli öğretim, internet destekli öğretim, internette eğitim gibi kavramlardır (Özyavuz, 2012, s. 65’ten aktaran Çangal, 2019, s. 169). Bu çalışmada Çangal’ın (2019, s. 169) başlıklarını takiben internet destekli öğretim, interaktif öğrenme ve web 2.0 araçlarıyla dil öğretimi alt başlıklarıyla dil öğretiminde kullanılan uygulamalardan bahsedilecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğrenim sürecini çeşitlendirme ve öğrenimin etkinliğini arttırmada kullanılabilecek dijital araçları araştırmaktır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın problem durumuna çözüm üretmek amacıyla çalışma yapılan konu hakkında yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3. Bulgular

3.1. İnternet Destekli Öğretim

İnternet destekli öğretim, internetin kullanımıyla gerçekleştirilen eğitim ve öğretim sürecidir. İnternet hem sınıf ortamında yüz yüze öğretimi desteklemekte, hem de okul ortamından uzakta gerçekleşen eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğretmenlere önemli imkânlar sağlamaktadır (Korkmaz, 2011 s. 16). Bundan dolayı internet destekli öğretim, çağımızın en önemli yöntemlerden biri hâline gelmiştir. İnternetin sunduğu imkânlar sayesinde, öğrenciler ve öğretmenler, geleneksel sınıf ortamlarının ötesinde, zaman ve mekân sınırlamalarını aşarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmektedirler (Çangal, 2019, s. 170-171). İnternet destekli öğretim, farklı öğrenme ortamlarında çeşitli dijital araçlarla birlikte yapılmaktadır. Bu öğretimde dersler, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki farklı ortamda; dijital kaynaklar, e-ödevler ve değerlendirme araçları kullanılarak işlenmektedir. Bahsedilen ayrımlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan dijital kaynaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *Uzaktan Eğitim ve Çevrim İçi Dersler*: Uzaktan eğitim, aynı fiziksel ortamda bulunmayan öğretmenler ve öğrencilerin, çevrim içi araçlar (Google Docs, Microsoft Teams, Skype veya diğer çevrim içi iş birliği araçları) üzerinden etkileşimli bir şekilde aldıkları eğitimdir. Çevrim içi dersler ise öğrencilerin bilgisayarları veya mobil cihazları üzerinden çeşitli siteler ve uygulamalar aracılığıyla katıldıkları eğitimdir. Çevrim içi dersler uzaktan eğitimin kapsamı içinde yer alır. Uzaktan eğitim ve çevrim içi dersler kategorisinde değerlendirilebilecek siteler şunlardır:

<https://www.languagecoursesuk.co.uk/>: İngiltere’de Brighton merkezli kurulan hem yüz yüze hem de çevrim içi dil eğitimi veren bir kurumdur. Yirmiden fazla dil için çevrim içi ve yüz yüze kursları vardır. Bu kurslardan biri de Türkçe dil kursudur.

<https://elon.io/>: Çevrim içi eğitimler veren bir sitedir. Sitede dokuz farklı çevrim içi kurs vardır. Bu kurslardan biri de Türkçe dil kursudur.

<https://turkishlessons.co.uk/>: İngiltere’de Londra merkezli kurulan hem yüz yüze hem de çevrim içi Türkçe eğitim veren bir merkezdir. Ancak site güncel değildir, en son

2019 yılındaki kursa ait bir bilgi vardır. Ayrıca sitede başlangıç düzeyini ölçen genel bir test ve kelime testi vardır.

<https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilLanding>: Anadolu Üniversitesine ait olan bu sitede farklı alanlarda çevrim içi eğitimler sunulmaktadır. Anadolu üniversitesinin yabancılara Türkçe öğretim üzerine kurduğu Ana-Dil Türkçe projesinin, “Açık Anadolu” sistemine dâhil edilmesiyle site son halini almıştır. Eski sürümünde temel seviyede Türkçe eğitimi sunarken son sürümünde A1 dil seviyesinden C2 dil seviyesine kadar Türkçe eğitimi sunmaktadır.

<https://www.mengutas.com/>: Ankara merkezli olan bu kurumun Türkçe ve TR-YÖS / SAT, dil kursları, İngilizce sınav hazırlığı, YDS hazırlık ve özel dersler olmak üzere beş ayrı alanda kursları vardır. Bu eğitim kurumunda derslerin çoğunluğu yüz yüze işlenmekle birlikte yabancılara Türkçe öğretim kursları çevrim içi de olmaktadır.

<https://www.turkcestan.com/>: İstanbul merkezli olan bu kurumun hem yüz yüze hem de çevrim içi Türkçe kursları vardır. Bu eğitim kurumunda Türkçe üzerine on farklı kurs vardır. Bunlar; genel Türkçe, yoğun Türkçe, birebir Türkçe, iş Türkçesi, kurumsal Türkçe, online (çevrim içi) Türkçe, akademik Türkçe, çocuklar için Türkçe kursları, Osmanlı Türkçesi ve yaz kursudur (yoğun Türkçe yaz kursu).

<https://www.iienstitu.com/>: Açılımı İstanbul işletme enstitüsü olan bu kurum 2012’den beri her alanda çevrim içi eğitimler vermektedir. Bu eğitimlerden biri de yabancılar için Türkçe’dir. Kurum, sadece A1 seviyesinde Türkçe kursu sunmaktadır.

<https://www.letspeakturkish.com/>: İstanbul merkezli olan bu kurumun hem yüz yüze hem de çevrim içi Türkçe kursları vardır. Bu kurum yedi farklı program ve dört farklı eğitim türü üzerinden kurslar sunmaktadır.

2. *Dijital Kaynaklar*: Eğitim materyallerinin dijital ortama aktarılması veya internet ortamı için hazırlanmış materyallerdir. Bu kaynaklara (metinler, videolar, interaktif uygulamalar) öğrenciler çeşitli site ve uygulamalar aracılığıyla ulaşmakta ve bu uygulamalar sayesinde dil öğrenim süreçleri çeşitlenmektedir.

<https://kerimsarigul.com/>: Blog görünümlü bir web sitesidir. Sitede eğitimde teknoloji, açık kaynak kod, yapay zekâ, bilgisayarlı dilbilim, dil öğretimi/öğrenimi başlıkları altında çeşitli yazılar, materyaller ve makaleler vardır. Bu çalışmalar daha çok eğitim ve Türkçe üzerinedir. Sitede yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilecek materyaller vardır. Bu sitede daha çok öğretmenlerin derslerini nasıl kurgulayacağı ya da ne gibi materyaller kullanabileceği konusunda öneriler olduğundan öğrencilerden ziyade öğretmenlere hitap etmektedir.

<https://yabancilaricinturkce.com/>: Ali Naçakçioğlu tarafından yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış bir web sitesidir. Sitede alanda yapılan çalışmalara ve yayımlanan kitaplara ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yararlanabileceği çeşitli

materyallere vardır. Bunun dışında siteye alanda çalışan öğretmenler tarafından materyaller de yüklenilebilmektedir.

<https://www.yabancilaraturkce.com/>: Yabancılara Türkçe öğretimine özgü bir sitedir. Site Türkçeyi öğrenenlerden ziyade öğretmenlere hitap etmektedir. Sitede dil öğretimiyle alakalı çeşitli makaleler, kaynaklar ve derste kullanılacak materyaller vardır. Diğer Türkçe öğretim sitelerinden farklı olarak bu sitede kültür aktarımıyla ilgili örnek içerikler vardır.

<https://www.turkceogretimi.com/>: Sitede Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmalar konularına göre sınıflandırılıp yayınlanmaktadır. Türkçenin anadil ve yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çeşitli makaleler, kaynaklar ve ders içinde kullanılacak materyal örnekleri vardır. Ayrıca sitede Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu videolar üzerinden öğrencilere yardımcı olabilecek dersler vardır. Ancak bu dersler temel seviyeye hitap etmektedir.

<https://www.turkcedersi.net/>: Site Mustafa Aygün tarafından Türkçenin anadil öğretimi üzerine kurulmuştur. Sitede Türkçe dersi kapsamında kullanılacak çeşitli kaynaklar ve materyaller bulunmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin çeşitli test, etkinlik yapabileceği ve dersle alakalı oyunlar oynayabileceği bir sitedir. Bahsedilen siteler arasında öğrenci etkileşiminin daha fazla olduğu bir sitedir.

www.dilbilimi.net: Mustafa Altun tarafından hazırlanmış bir sitedir. Sitede Türk dili üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar, ders notları, alan yazın kaynakları gibi akademik içerikler vardır. Bunun dışında Mustafa Altun tarafından hazırlanan "Adım Adım Türkçe Öğreniyorum" projesi de bulunmaktadır. Sitede çeşitli kurumlara ve uygulamalara erişim sağlanmaktadır.

<https://turkce.yee.org.tr/tr>: Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan bir eğitim portalidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış bir sitedir. Seviyelere göre kelime listeleri ve dil bilgisi yapıları sunulmakta ve günlük hayatta karşılaşılan yapılarla ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Bunun dışında Türkçe öğrenenler dünya genelindeki diğer öğrencilerle yarışabilmektedir. Bahsedilen siteler arasında Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki öğrenci etkileşiminin en fazla olduğu sitedir.

3. *E-Ödevler ve Değerlendirme Araçları*: Öğretmenlerin öğrencilerine çevrim içi siteler ve uygulamalar aracılığıyla tanımladığı etkinlikler, ödevler ve sınavlara e-ödev denilmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarına anında dönüt verebildiği araçlardır. Değerlendirme araçları, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim durumlarını ölçebildiği ayrıca etkinlik atayabildiği araçlardır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan/kullanılacak altı çevrim içi ölçme değerlendirme aracı vardır. Bunlar; Easy Test Maker, Quiz Maker, Quizizz, Socrative, Testmoz ve WatuPRO'dur (Karagülle & Akış, 2024, s. 370).

3.2. İnteraktif Öğrenme

İnteraktif öğretim, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgi almak yerine sürece aktif olarak katıldığı ve etkileşimde bulunduğu bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilerin ders materyalleriyle etkileşime geçmesi, soru sorması, tartışmalara katılması ve çeşitli etkinliklere aktif olarak iştirak etmesi vurgulanır. İnteraktif öğrenme, teknolojinin, özellikle internetin ve çeşitli dijital araçların kullanımıyla daha da güçlenmektedir. Bu yöntemde dil öğrenenler, pasif bir şekilde dil bilgisini veya kelime dağarcığını öğrenmek yerine, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları taklit eden etkileşimli aktivitelerle dil becerilerini geliştirirler. İnteraktif öğrenme kanallarında ses, video, animasyon ve grafikler önemli bir yer tutmaktadır. Çoklu ortam araçları öğrenmenin etkisini ve kalıcılığını artırmaktadır. İnteraktif öğretim araçları arasında zenginleştirilmiş kitaplar diğer adıyla z-kitaplar yer almaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün yabancılara Türkçe öğretimi için hazırladığı “Yedi İklim Dil Öğretim Seti”nin z-kitap sürümü 2014 yılında kullanıma sunulmuştur (Çangal, 2019, s. 177-178). Kahoot ve Edmodo web 2.0 araçları olmalarına rağmen diğer web 2.0 araçlarından farklı olarak eğitim alanı için tasarlanmış olmaları ve diğer araçlara göre daha fazla interaktif öğe içermelerinden dolayı bu çalışmada interaktif öğretim kapsamında ele alınmıştır.

1. Kahoot: Dil öğrenimini desteklemek amacıyla kullanılan Kahoot, Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik’in tarafından Mart 2013’te Norveç Teknoloji ve Bilim Üniversitesinde gerçekleştirdikleri bir projeden doğmuştur. 180’den fazla ülkede kullanılmakta olan Kahoot, bilgi yarışması, tartışma, anket ve karıştırma olmak üzere 4 farklı kategoride oyunlaştırılmış eğitimler sunmakla birlikte bu öğretim portalında farklı eğitimler de hazırlanabilmektedir (Yılmaz, 2022, s. 657). Kahoot, internet bağlantısı olan herhangi bir cihazdan erişilebilen öğrenmeyi oyunlaştıran, ücretsiz ve eğlence tabanlı bir öğrenme platformudur (Güven & Tıraşoğlu, 2021, s. 334).
2. Edmodo: Öğrencilerin ihtiyaç duydukları insanlarla bağlantı kurmasını sağlamak ve eğitsel kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan Edmodo, 2008 yılında kurulmuş küresel bir eğitim platformudur. Edmodo, 2013 yılında Türkçe dil desteği sunarak ülkemizdeki kullanım oranını büyük ölçüde artırmıştır (Polat, 2016, s. 22). Edmodo, öğretmenlerin özel sınıflarını oluşturarak farklı araçlar kullanarak öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştiren, öğrenci-veli iletişimini kolaylaştıran ve öğrencilerin derslere istedikleri yerden katılmasını sağlayan zengin bir platformdur (Karatay, Karabuğa & İpek, 2018, s. 1067).

3.3. Web 2.0 ve Web 3.0 Araçlarının Dil Öğretiminde Kullanımı

Günümüzde hızla gelişen teknolojiler sayesinde çeşitli web uygulamaları ortaya çıkmıştır. Bu web uygulamalarından hem günlük hayatta hem de öğretim süreçlerinde yararlanılmaktadır. Her geçen gün gelişen teknolojiyle birlikte farklı terimler ortaya çıkmakta ve sürekli güncellenen web araçları kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde web gelişimi 4 ayrı evre (Hörküş, 2023, s. 327) ya da 6 ayrı evre olarak (Birinci, 2020, s. 355) incelenmektedir. Web araçlarının gelişimine ve sınıflandırılma şekline gelişim evreleri farklı evrelerde incelenebilmektedir. Bunlardan Web 0.0 gelişmekte olan interneti, Web 1.0 sabit webi, Web 2.0 etkileşimli webi, Web 3.0 anlamsal yürütülen webi, Web 4.0 portatif/hareketli webi, Web 5.0 ise açık, bağlantılı ve akıllı = duygusal webi ifade etmektedir (Gün, 2015, s. 49).

1991 yılında Tim Berners-Lee'nin ilk web sayfasını yaratmasıyla birlikte Web 1.0 aracı karşımıza çıkmış ve web gelişim sürecinin başlangıcı yapılmıştır. Web 1.0 dönemi sabit, statik ve tek yönlüdür. Web'in ilk döneminde kullanıcılar siteleri sadece ziyaret etmekte sitelerde herhangi bir şey yayınlayamamaktaydı. Bu dönemde web, bir bilgi deposu olarak görülmekte ve öğrenciler bilgileri sadece okuyup öğrenmekte bir katkı sağlayamamaktaydı. Web 1.0 döneminde eğitimde çevrimiçi kaynaklar kullanılırken öğrencilerin etkileşimleri ve katılımları oldukça sınırlıdır (Hörküş, 2023, s. 328).

Web 2.0 kavramı ilk defa 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından ortaya atılmıştır. O'Reilly Web 2.0 kavramının, ağa bağlı bütün cihazları içeren bir platform olarak iletişim ağı olduğunu; bu platformun esas avantajlarının ise Web 2.0 uygulamaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca; Web 2.0 platformunun avantajları olarak, birçok insan tarafından kullanılabilmesi için sürekli güncellenen bir yazılım oluşturulabilmesi hem bireysel kullanıcıların hem de birden fazla kaynaktan gelen karma verilerin toplanarak kullanılabilmesi ve bu toplanan verilerin tüm kullanıcılar tarafından da kullanılarak kendi verilerini ortaya koymalarını sağlayabilmesi şeklinde ifade etmektedir (O'Reilly, 2005'ten aktaran Birinci, 2020, s. 355). Web 2.0 ile birlikte web, çift yönlü hale gelmiştir. Web 2.0 sayesinde Facebook, YouTube gibi sosyal medya ve paylaşım siteleri, Vikipedi gibi bilgi sayfaları ve podcastler gibi araçlar eğitim ve öğretim sürecine yeni alternatifler sunmuştur (Genç, 2010, s. 486; Hörküş, 2023, s. 328-329). Bu dönem sayesinde modern çoğu eğitim yaklaşımları yeni boyut kazanmıştır.

Web 3.0 dönemi 2010 yılında W3C (World Wide Web Consortium) yaptığı çalışmalar sonucunda başlamıştır. Web 3.0 dönemi sematik web olarak adlandırılmakta ve bu kavram ilk olarak 2001 yılında Tim Berners-Lee tarafından ortaya atılmıştır (Berners-Lee, 1998; Berners-Lee, Hendler & Lassila, 2001'den aktaran Hörküş, 2023, s. 329). Web 3.0, internetin daha akıllı hâle gelmesini sağlamıştır. Bu yeni internet evresinde, bilgiler birbirleriyle bağlantılı ve düzenli bir şekilde kullanılmaktadır. Bu sayede, insanların internet üzerinde yaptıkları aramalar ve karşılaştıkları içerikler kişisel ilgi ve tercihlerine göre şekillendirilmektedir (Hörküş, 2023, s. 330).

Semantik webin (Web 3.0) mantıksal bağ kurması sayesinde öngörülen etkileşimlerin çeşitli uygulamalara aktarılması ve bunun rapora dönüştürülmesi veya başka bir eğitim uygulamasına aktarılması eğitim sürecini ve kapsamını çeşitlendirip genişletecektir (Hörküç, 2023, s. 331-332). Bu durum öğrencilere bilgiye erişimde ve yapılandırmada büyük kolaylıklar sağlayarak geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha gelişmiş olanaklar sunmakta ve böylece öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Semantik web, insan ve web etkileşimi bir adım öteye taşındığından eğitim süreçlerindeki zaman ve mekân engellerinin aşılmasına olanak tanımaktadır. Bunun sebebi de semantik webin yapay zekâ ve akıllı araçların web ile etkileşiminin sağlandığı teknoloji olmasıdır. Yapay zekâ, arttırılmış gerçeklik sanal gerçeklik, üç boyutlu araçlar semantik web içerisinde yer almaktadır (Us & Özcan, 2023, s. 334).

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması Birinci'nin (2020, s. 356) başlıklandırmasını takiben sıralandırılmıştır:

1. *Bloglar*: Bloglar, internet üzerinde kolayca kullanılabilen ve teknik bilgi gerektirmeyen çevrimiçi günlüklerdir. Bu platformlar, yazı, ses, video ve diğer çoklu ortam içeriklerini paylaşma imkânı sunar ve böylece bireylerin fikirlerini geniş bir kitleye duyurmasına yardımcı olur. Eğitimde, bloglar öğretmen ve öğrenciler arasında sınıf dışı etkileşimi teşvik eder ve yabancı dil öğretiminde eşit dil kullanım fırsatları sağlar, motivasyonu artırır. Campbell'e (2003'den aktaran Türker, 2018, s. 1657) göre, eğitimde kullanılan bloglar öğretmen, öğrenci ve sınıf blogları olmak üzere üç kategoriye ayrılır; bu bloglar ödev verme, tartışma yaratma, dil becerilerini geliştirme ve iş birlikçi öğrenme gibi çeşitli eğitsel amaçlar için kullanılabilir (Türker, 2018, s. 1657). Yabancılara Türkçe öğretiminde bloglar çok tercih edilen bir araç olmamasına rağmen birkaç blog mevcuttur. Bunlar, <https://www.gurkanbilgisu.com/> ve <https://yabancilaraturkceogretim.blogspot.com/> siteleridir (Birinci, 2020, s. 358).
2. *Wiki siteleri*: Günümüzde wikiler her alanda sıklıkla kullanılan web uygulamalarından biridir. Wikiler, herkesin istediği düzenlemeleri yapabildiği bir sözlük, ansiklopedi veya veri tabanına benzeyen web siteleridir. Wikilerin eğitim ortamında kullanılmasına dair yapılan araştırmalarda (Elgort, Smith & Toland, 2008; Su & Beaumont, 2008'den aktaran Birinci, 2020, s. 358) Wikilerin iş birlikçi eğitim aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ortak bir platformda içerik oluşturmasına izin veren wiki siteleri, dil öğrenme grupları tarafından kullanılabilir. Böylelikle öğrenciler birlikte çalışabilir, dilbilgisi veya kelime listeleri oluşturabilir ve birbirlerine yardımcı olabilirler. Ancak ülkemizde öğretim konusunda kullanılmamakla birlikte ilerleyen süreçte kullanılabileceği varsayılmaktadır (Birinci, 2020, s. 359).
3. *Sosyal paylaşım ağları*: Sosyal paylaşım ağları, bireylerin internet üzerinden iletişim kurduğu, resim ve video paylaşımı yaptığı uygulamalardır. Facebook, Google +, X, Instagram, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, Outlook, Skype gibi

uygulamalar günlük hayatta en sık kullanılan Web 2.0 uygulamalarındandır (Birinci, s. 360). Asıl amacı kullanıcılar arası iletişim sağlamak olsa da günümüzde dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Çoklar, 2014, s. 224'ten aktaran Türker, 2018, s. 1656). Sosyal medya platformların kolay bir şekilde iletişim kurmayı sağlaması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için etkili bir dil öğrenim aracı olabilir. Öğretmenler, öğrencilerle etkileşimde bulunabilir, dil egzersizleri paylaşabilir ve etkileşimli gönderilerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri konusunda pratik yapmalarını kolaylaştırabilirler (Birinci, 2018, s. 361). Instagram üzerinden yabancılara Türkçe öğretimi alanında paylaşım yapan “@schoolofturkish/@schoolofturkishkids, @arkadasturkce, @hepturkce, @turkcenotes. @turkceogretimi.ig, @basit.turkce, @akademikturkce, @moyrusskiy (Bu sayfa Türklere Rusça öğretmek için paylaşım yapmakla birlikte içerikleri ana dili Rusça olan kişilere öğretim yaparken kullanılabilir.), @turkceturkishturco, @ugurturkceakademi” bu sayfaların paylaşımları derste içerik olarak kullanılabilir. Ayrıca bu sayfalar öğrencilerin okul dışında da pratik yapmalarını kolaylaştıracağından öğrencilere de önerilebilir.

4. *Dil öğrenme uygulamaları:* Duolingo, Babbel gibi dil öğrenme uygulamaları, öğrencilere dil becerilerini geliştirmek için interaktif egzersizler, dil oyunları ve pratik imkânları sunar. Bu uygulamalar dışında kullanılacak uygulamalar da mevcuttur. Bunlar; “Drops”, “Memrise”, “Busuu”, “Rosetta Stone”, “Lingodeer”, “Beelinguapp”, “Hello Talk”dur. Burada bahsedilen bütün uygulamalar aslında başka diller için tasarlanmış olup daha sonradan Türkçe dilinin eklenmesiyle yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılması mümkün olmuştur. Henüz Türkçeye özel hazırlanmış bir uygulama yoktur. Bunlar dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan uygulamalar da mevcuttur. Bunlar; “Learning Apps”, “Wordwall”, “Padlet”, “Kahoot”, “Pixton”, “Voki”dir. Burada bahsedilen uygulamaların yukarıdaki uygulamalardan farkı dil öğretiminde kullanılacak materyalleri oluşturmaya yardımcı platformlardır. Bu uygulamalar hakkında detaylı bilgi için; Aytaç Behbudova ve Rıfat Günday’ın (2022) “Yabancı Dil Öğretiminde Akıllı Teknolojiler” adlı çalışmasına, Eyüp Aydoğdu’nun (2023) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı: Padlet Örneği” adlı çalışmasına, Yelda Kökçü’nün (2023) “Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcıları: Web 2.0 araçları” çalışmasına ve Alparslan Okur ve Gökhan Haldun Demirdöven’in (2023) editörlüğünü yaptığı “Yabancı Dil Olarak Dijital Türkçe Öğretimi” kitabına bakılabilir.
5. *Video paylaşım ve dizi-film siteleri:* Video paylaşım siteleri, kullanıcıların herhangi bir konuda kısa (shorts) veya uzun videolar paylaştığı sitelerdir. Birçok farklı video paylaşım sitesi bulunmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanları YouTube ve Google Video’dur (Horzum, 2010 akt. Birinci, 2020, s. 359). Bu

video paylaşım siteleri dışında dizi, film ve belgesel içerikleri olan aylık veya yıllık abonelik karşılığında hizmet veren platformlar da vardır. Bunlar; Netflix, Amazon Prime, Disney+, GAİN, BluTV, puhutv, Exxen ve tabii'dir. Bu platformlardan GAİN, BluTV, puhutv, Exxen ve tabii Türkiye'ye ait olduğundan yabancılara Türkçe öğretiminde bu kanalları kullanmak Türk kültürünü tanıtmak açısından daha iyi olacaktır. Video paylaşım siteleri ve dizi-film platformları, birçok duyuya hitap ettiğinden öğrenimi kalıcı hâle getirmekle birlikte öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek ve öğrencilerin kendi aralarında dil pratiği yapmaları için de fırsatlar sunmaktadır (Eroğlu & Eroğlu, 2023, s. 712). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak YouTube kanalları bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda faydalı olabilecek oynatma listeleri ve kanalları vardır. Bunlar; “Türkçe öğretimi Dilay Hoca”, “I learn Turkish/J'apprend leTurc”, “Güncel Türkçe”, “Türkçekolik ile Türkçe Öğren (@LearnTurkishwithGökberk)”, “Learn Turkish with TurkishClass101.com”, “KidsAndFun Turkish”, “Learn Turkish with Hamza”, “Türkçe Hocam Pınar Gençer”, “Eğlenceli Türkçe”, “Turkishle”, “Önder Çangal”, “Reşat Ören”dir.

6. *Podcastler*: Genellikle belirli bir konu etrafında internet üzerinden yayınlanan, ses dosyaları serisidir. Podcastler, herhangi bir konuda konuşmalar, röportajlar, hikâye anlatımları, müzik yayınları ve daha fazlasını içermekle birlikte bunlara genellikle Spotify, Podcast uygulamaları veya web tarayıcıları üzerinden erişilebilmektedir (Eroğlu & Eroğlu, 2023, s. 709). Bunlar, birçok farklı sesli içerik sunduğundan dil öğretim sürecinde dinleme materyalleri olarak kullanılabilir. Ayrıca podcastler, kullanıcılarına farklı aksan ve konuşma hızlarına sahip gerçekçi dil örnekleri sunduğundan kullanıcılarının dinleme becerilerini geliştirmesini sağlarken; onlara dilin kültürel bağlamında kullanımını gösterdiğinden dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Eroğlu & Eroğlu, 2023, s. 710). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak podcastler vardır. Bunlar; “Turkish Language Institute's podcast”, “Learn Turkish podcasts”, “Fluent in Turkish” (Birinci, 2020, s. 360), “Learn Turkish With Gunes”, “Learn Turkish -Intermediate- Turkish Coffee Podcast”, “Learn Turkish with Linguaboost”, “Learn Turkish with Stories”, Easy Turkish: Learn Turkish with Everyday”, “Let's Learn Turkish”, “Let's Talk Turkish”dir. Bunlar dışında Türk kültürünü tanıtan herhangi bir Podcastte dersin içeriğine göre kullanılabilir. Buna örnek “düzensiz kitaplık” kanalı verilebilir. Bu podcast kanalının aynı isimle açılmış YouTube kanalı da bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak Web 3.0 araçları şu şekilde sıralayabiliriz:

Sanal gerçeklik (VR): Sanal gerçeklik, kullanıcıların gerçek dünya dışında, bilgisayar tarafından yaratılan üç boyutlu ve etkileşimli bir ortama girebildiği bir teknolojidir. Bu

ortam, gözlük veya kask gibi giyilebilir cihazlar aracılığıyla kullanıcının simülasyonla etkileşime geçerek gerçekçi bir deneyim yaşamasını sağlamaktadır (Ural, 2021, s. 147). Sanal gerçeklik, eğitimden oyunlara kadar geniş bir kullanım yelpazesi sunarak; gerçek dünyanın sınırlarını aşan bir etkileşim sunmaktadır. Hirsh-Pasek ve diğerleri (2022, s. 10'dan aktaran Akkaya & Şengül, 2022, s. 318) eğitimde sanal gerçekliğin kullanılmasını şu şekilde açıklamaktadır:

Artırılmış gerçeklik, VR ve 3D dünyası, çocukları asla keşfedemeyecekleri veya ziyaret edemeyecekleri yeni ortamlara taşıma vaadini içeriyor. Eleştirel düşünme becerileri için öğrenciler gerçek sorunları çözebilirler ve bir üretici fuarına gidebilir ve ürünlerini yalnızca okullarında değil, daha geniş bir topluluğa gösterebilirler. Yunan kültürüyle ilgili asırlık sorular için farklı zaman dilimlerini ziyaret edebilir veya hatta bilimsel laboratuvarlara girip bu deneyimleri gerçek hayattaki öğrenmeyle ilişkilendirebilirler.

Sanal gerçeklik teknolojisi, öğrencilere yabancı dilleri eğlenceli simülasyonlarla öğrenme fırsatı sunarken; gerçek hayat senaryolarını taklit ederek dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu teknoloji, dil öğrenimini kültürel bir deneyimle birleştirirken; öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artmasını sağlayabilir. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamalarıyla derslerde kullanılacak materyaller üretilebilmektedir. Materyal tasarımlarının nasıl yapıldığına dair bilgi almak için; Mesut Gün ve Kemal Delen'in (2022) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Dijital Tabanlı Materyal Tasarım Örneği: Metaverse Uygulamasının Kullanımı" adlı çalışmasına bakılabilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak sanal gerçeklik uygulamaları mevcuttur. Bunlar (Ural, 2021, s. 153-155);

- a) House of Languages VR: Öğrencilere İngilizce, Almanca ve İspanyolca gibi dillerde eğlenceli ve interaktif bir öğrenme deneyimi sunar. Sanal bir rehber eşliğinde, kullanıcılar çeşitli görevleri tamamlayarak yeni kelimeleri ve ifadeleri öğrenebilirler.
- b) ImmerseMe: ImmerseMe, çeşitli gerçekçi VR senaryoları aracılığıyla kullanıcılara farklı dillerde konuşma pratiği yapma şansı verir. Kullanıcılar, restoranlarda sipariş vermekten otel rezervasyonlarına kadar geniş bir pratik yelpazesi içinde dil becerilerini geliştirebilirler.
- c) Mondly-Learn Languages in VR: Mondly, sanal gerçeklik ve konuşma tanıma teknolojisi kullanarak; öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmelerini ve gerçek zamanlı geri bildirim alarak dilleri öğrenmelerini sağlar. Bu uygulama, günlük ve interaktif diyaloglar yoluyla dili öğrenmeyi daha etkileşimli bir sürece dönüştürür.

Bahsedilen uygulamalardan sadece "Mondly-Learn Languages in VR" yabancılara Türkçe öğretim alanında kullanılacak sanal gerçeklik materyalidir.

3.4. Dil Öğretiminde Kullanılan Dijital Araçların Avantajları

Dil öğretiminde bilişim teknoloji araçlarının kullanımının birçok avantajı vardır. Bu dil öğretiminde öğrenciler, ders kitaplarına, ses kayıtlarına ve interaktif uygulamalara internet aracılığıyla istedikleri yerden ve zamandan bağımsız bir şekilde çevrim içi veya çevrim dışı erişim imkânı bulmaları sayesinde sınıfta anlaşılmayan konuyu istedikleri kadar tekrar etme imkânı elde etmişlerdir (Özdemir, 2017, s. 441). Bu teknolojik araçların, öğretim ortamında etkin hâlde kullanılmaya başlanmasıyla dil öğrenim ve öğretim süreci çeşitlenmiş ve ilgi çekici hale gelmiştir.

Farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli uygulamalar, oyunlar, videolar ve çevrim içi kurslar öğrencilere geniş bir öğrenme alanı sunmakla birlikte farklı becerilere hitap eden bu uygulamaların dil öğretiminde kullanılması öğrenmeyi etkili ve kalıcı kılmaktadır (Kuşçu, 2017, s. 215). Bu dijital araçlar öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirirken öğrencilerin motivasyonlarını ve ders başarılarını arttırmaktadır. Meltem Merve Konu'nun yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda dil öğretiminde kullanılan uygulamaların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini etkilediği ve derslerdeki başarılarını arttırdığı görülmüştür (Konu, 2023, s. 27). Aynı şekilde yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan dijital araçlardan Padlet'in öğrencilerin öğrenim süreçlerine etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada uygulamanın öğrencilerin öğrenim sürecini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğdu, 2023, 202). Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere dijital araçlar öğrenim sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Teknolojik gelişmelerin geldiği son boyut olan web 3.0 araçları da dil öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Bu araçlardan biri olan sanal gerçekçilik, öğrencilere üç boyutlu ortamlarda dil öğrenme alanı sağlamaktadır. Bu uygulama aracılığıyla öğrenciye gerçekçi bir konuşma alanının sunulması ve anında geri dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenme sürecini çeşitlendirmekle birlikte dil öğrenimini etkili ve verimli kılmaktadır (Ural, 2021, s. 157).

3.5. Dil Öğretiminde Kullanılan Dijital Araçların Dezavantajları

Dijital araçların eğitim sürecinde kullanımının avantaj olduğu durumlar kadar dezavantaj olduğu durumlar da vardır. Bu dezavantajlara örnek olarak internet bağlantı sorunları, yazılım hataları veya donanım arızaları gibi teknik problemler verilebilir. Bu problemler öğrenme sürecinin beklenmedik bir şekilde aksamasına sebep olmakla birlikte öğrenciye tam ve doğru dönüt verilmesine engel olmaktadır. Bunun dışında çevrim içi kaynakların kalitesinin değişken olması, öğrencilerin güvenilir ve eğitim standartlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşmasına sebep olabilmektedir (Ural, 2021, s. 152). Ayrıca teknolojik araçların ve yazılımların yüksek maliyeti, her öğrenci veya eğitim kurumu için erişilebilir olmadığından eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olabilmektedir.

Bahsedilen teknik dezavantajlar dışında dijital araçların nasıl kullanılacağına dair problemler vardır. Özellikle dijital araçların sınıflara entegrasyonunda birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Bu engellerden biri de öğretmenlerin mevcut bilişim teknoloji kaynaklarına yönelik farkındalık eksikliği ve yetersiz teorik ve pratik eğitimlerinden kaynaklanmaktadır (Çiftçi, 2023, s. 238). Öğretmenler dışında öğrenciler de teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için gerekli olan teknik becerilerden yoksun olabilmektedir. Bu durumda öğrenme sürecini olumsuz etkilemenin dışında zaman kaybına sebebiyet verebilmektedir. Bahsedilen bu sorunların sebebi olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmemesi gösterilebilir (Özdemir, 2017, s. 444).

Sonuç ve Öneriler

Teknoloji, 20. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişerek hayatın her alanına girmiş, girdiği her alanı da değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Değişim sonucunda yeni yöntem ve materyallerin dil öğretimi alanına girmesiyle geleneksel yöntemde hâkim olan pasif anlayış yerini öğrencilerin aktif olduğu anlayışa bırakmıştır. Geliştirilen yöntem ve materyaller sayesinde öğrencilerin derslerde etkileşimli öğrenme süreci kolaylaşmıştır. Pandemi süreciyle internet destekli öğretime olan ilgi artmış ve çeşitli internet sitelerinin ders için kullanımı başlamış veya yeni siteler ve uygulamalar kurulmuştur. Bu durum eğitimi okuldan çıkararak eğitimin alanını genişletmiş ve her an her yerde ders yapılabileceği algısını ortaya çıkarmıştır. Bu durum özellikle dil öğrencileri ve öğreticilerinin işlerini kolaylaştırmıştır. Çünkü dil öğrencileri genelde her yaşta ve farklı çevrelerden olabildiğinden öğretim süreçleri kurslarla veya okullarla uyum sağlayamadığında öğrenim süreçlerine ara veren öğrenciler olabiliyordu. İnternet üzerinden ders verilmesinin yaygınlaşması bu konuda sorun yaşayan öğrencilerin öğrenim süreçlerine devam etmelerini kolaylaştırmıştır. Ayrıca öğrenim sürecinde kullanılacak çeşitli uygulamaların çıkması ve sitelerin kurulması öğrencilerin ders dışında da pratik yapmalarını sağlayarak ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sadece öğrenciler için değil öğretmenler açısından da birçok kolaylık sağlamaktadır. Bazı siteler ve bloglarda öğretmenlerin derslerinde kullanabileceği örnek ders planları veya çeşitli öğretim materyalleri sunulmaktadır. Bunun dışında bazı uygulamalar aracılığıyla da derste kullanılacak materyaller üretilmektedir. Dijital araçların sağladığı avantajların yanında dezavantajlar da bulunmaktadır. Sorunların başında araç, gereç ve donanım eksikliği (Yaşar-Sağlık & Yıldız, 2021, s. 436) gelmektedir. Her öğrencinin veya okulun teknolojik araç gereçlere erişiminin uygun olmaması eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olabilmektedir. Bahsedilen sorunların dışında dikkat çeken bir konuda öğreticilerin dijital web araçlarını kullanma yetkinlikleridir. Dijital araçların eğitim ortamlarında verimli ve etkili şekilde kullanılması öğreticinin gerekli teknik beceriye sahip olmasıyla mümkündür. Yalçın ve Temur'un (2023) yaptığı araştırmada yabancılara Türkçe öğreten öğreticilerin dijital

araçları kullanım yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Yalçın & Temur, 2023, s. 10). Aynı şekilde Millî Eğitim Bakanlığında çalışan Türkçe öğretmenlerinin dijital araçları kullanma becerilerinin ölçüldüğü çalışmada öğretmenlerin beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Şener, 2019, 101). Bahsedilen çalışmalar gösteriyor ki öğreticilerin dijital araçları kullanma yetkinlikleri yeterli düzeyde değildir. Noguerón-Liu ve Lammers'e (2020, s. 420) göre bu durumun sebebi, öğretmenlerin dijital alanları ve uygulamaları öğretime nasıl dâhil edebileceklerini gösteren çalışmalar olmasına rağmen öğretim sürecinde, teknoloji kullanımının hâlâ çok fazla öğretmen merkezli olduğunu göstermesi (Noguerón-Liu & Lammers, 2020, s. 420'den aktaran Topçu, 2021, s. 1351) öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleridir. Bu sorunların önüne geçmek için eğitim fakültelerindeki lisans derslerine teknolojik araç gereçlerin ne şekilde kullanılabilceğine dair bir ders eklenmelidir. Çünkü günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ancak bu şekilde mümkün olabilir. Hâlihazırda öğretmenlik yapan öğretmenler için de eğitimde teknolojik araçların kullanımı konusunda dersler veya seminerler verilerek bu alandaki eksikliklerinin kapatılması sağlanabilir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de hizmet içi seminer eğitimlerini hazırlayanların, bu alanda yapılan çalışmaları takip etmesi ve eğitimleri veya dersleri bu çalışmaları dikkat alarak güncellemesi gerekmektedir. Bu alanda örnek ve destek olabilecek birkaç tane çalışma vardır. Bunlara örnek olarak; Rıdvan Elmas ve Ömer Geban (2012) tarafından yapılan "21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları", Semin Kazanoğlu (2014) tarafından yapılan "Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second Life örneği", Bayram Baş ve Tuğba Yıldırım (2018) tarafından yapılan "Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu", Bayram Baş ve Osman Turhan (2017) tarafından yapılan "Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll Everywhere Örneği", Halit Karatay, Hüseyin Karabuğa ve Ozan İpek (2018) tarafından yapılan "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: bir durum çalışması" isimli çalışmalar gösterilebilir. Ancak alanda dijital araç gereçlerin detaylı bir şekilde ele alınması konusunda dünyaya göre geri planda kalmıştır. Akademisyenler bu konuda daha fazla araştırma ve çalışma yapmaya teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Akkaya, N. & Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 314-326.
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Padlet örneği. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 195-208.
- Bakla, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. A. Sarıçoban & Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil eğitimi teknoloji tasarımı* içinde (s. 79-96). Anı Yayıncılık.

- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Baş, B. & Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Behbudova, A. & Günday, R. (2022). Yabancı dil öğretiminde akıllı teknolojiler. *International Journal of Language Academy*, 10(2), 174-193.
- Birinci, F. G. (2020). A review of information technologies used in teaching Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2).
- Çangal, Ö. (2019). Teknoloji tabanlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. E. Boylu & L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 169-212). Pegem Akademi.
- Çiftci, S. & Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91), 234-241.
- Çoklar, A. N. (2014). Web Ortamında Çoklu Ortam Tasarımı. Ö. Ö. Dursun & F. Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı* içinde (2. baskı, s. 217-234). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Eroğlu, S. & Eroğlu Z. (2023). Yabancı dil öğretiminde dijital platformlar: Youtube, Spotify, Netflix ve Podcast. A. Okur & G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi* içinde (s. 689-715). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özyiğit & T. Yılmaz (Ed.), *Akademik Bilişim '10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitabı* (s. 287-292). Nokta Matbaacılık.
- Gün, M. & Delen, K. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital tabanlı materyal tasarım örneği: Metaverse uygulamasının kullanımı. *Journal of History School*, 61, 4467-4486.

- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Us Gürbüz, R. & Özcan, E. (2023). Dijital araçlarla kelime öğretimi. A. Okur & G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi içinde* (s.316-364). Sakarya Üniversitesi Yayınları
- Güven, A. Z. & Tıraşoğlu, C. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği. *Turkish Studies*, 16(1), 331-345.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). *A whole new world: education meets the metaverse*. Center for Education at Brookings.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hörküç, İ. (2023). Eğitimde Web 3.0 kullanımı: Potansiyel ve zorlukları. *International Journal of Social Sciences Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(30), 326-335.
- Karatay, H., Karabuğa, H. & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.
- Karagülle H. & Akış İ. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi ölçme ve değerlendirme: Karşılaştırmalı analiz. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 29, 364-385.
- Kazanoğlu, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second Life örneği. *Dil Dergisi*, 164, 39-51.
- Konu, M. M. (2023). Web 2.0 araçlarıyla sözcük öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Boylu (Ed.). *III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 14-30). C&B Basımevi.
- Korkmaz, A. (2011). *Ortaöğretim okullarında interaktif öğretimin model bir ders üzerinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcıları: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(43), 213-224.

- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.
- Polat, O. (2016). *Eğitsel sosyal medya platformları ve Edmodo örnek uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1338-1359.
- Türker, M. S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımı. F. Ağca & A. Koç (Ed.). *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 1654-1663). ESOGÜ Yayınları.
- Ural, N. (2021). Yabancı dil öğretiminde sanal gerçeklik kullanımı. Asutay, H. (Ed.), *Dil öğretiminde yeni teknik ve yöntemler içinde* (s. 145-161). Paradigma Akademi.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Wang, S. & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-430.
- Yalçın, Ç. & Temur, N. (2023). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1-12.
- Yaşar-Sağlık, Z. & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2022). Yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalar: “Kahoot! ve Quizizz”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(3), s. 648-666.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul Onayı: Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

In today's world, technology has become an indispensable aspect of life. The rapid development and evolution of technology can be attributed to its indispensability. With technology rapidly changing and progressing, it has become integrated into various aspects of life through technological devices and applications. This evolution and change of technology have also impacted the education sector. Technology-integrated methods and strategies have been introduced in all areas of education, influencing the process of language teaching and learning. With the inclusion of technology in the language teaching process, traditional approaches and strategies have evolved, giving rise to modern language teaching strategies integrated with technology. Bakla (2012, p. 88) explains this phenomenon as follows: While traditional strategies are teacher-centered, assigning a passive listening role to students, modern strategies that have gained the approval of both teachers and students and can provide measurable achievements to students, are not only student-centered but also emphasize the use of technology.

Information technology tools were initially introduced in language teaching in the 1950s and 1960s. With the onset of information technologies in education, numerous studies have been conducted in this area. The results of these studies have concluded that the use of information technologies significantly influences learning (Chen, Belkada & Okamoto, 2004; Ünsal, 2012; Wang & Vasquez, 2012'den akt. Birinci, 2020, p. 351).

In today's world, individuals use information technology tools in every aspect of life and benefit from them. Aligning technology, which is present in every moment of life, with the process of language learning and teaching will not only positively impact learners' learning but also enhance their motivation to learn. The use of information technology tools in language teaching has many benefits, not only for students but also for teachers. Therefore, more effective integration of these technological developments into the teaching environment can provide numerous benefits. As Durmuş also noted, with the rapid development of technological tools, their importance and presence in human life are rapidly increasing, and the effective utilization of these tools in language teaching activities should be a priority (Durmuş, 2019, p. 101). Technological tools are utilized not only in teaching the native language but also in teaching foreign languages.

In this context, with the inclusion of technology in educational processes, new concepts have emerged in the field of education and teaching. These concepts include distance education, computer-assisted instruction, internet-supported instruction, and online education.

Internet-supported instruction is the process of education and teaching conducted through the use of the internet. The internet supports both face-to-face teaching in the classroom and provides significant opportunities for students and teachers in education practices that occur outside the school environment (Korkmaz, 2011, p. 16). Therefore, internet-supported instruction has become one of the most important educational tools of our time. Thanks to the opportunities offered by the internet, students and teachers can conduct educational and teaching activities beyond traditional classroom settings, overcoming time and space limitations. Various methods are used in internet-supported instruction, and these methods enhance the effectiveness of education.

Interactive teaching is an instructional method in which students actively participate in the process rather than passively receiving information. In this approach, students are encouraged to interact with course materials, ask questions, participate in discussions, and actively engage in various activities. Interactive learning is further strengthened by the use of technology, especially the internet and various digital tools. In this method, language learners develop their language skills through interactive activities that mimic real-life situations, rather than passively learning language grammar or vocabulary. Sound, video, animation, and graphics play an important role in interactive learning. Multimedia tools enhance the impact and retention of learning. Enriched electronic books or electronic presentation tools of the coursebooks are among the interactive teaching tools.

Rapidly evolving technologies have led to the emergence of various web applications, utilized both in daily life and teaching processes. With technology continuously advancing, different terms have emerged, and continuously updated web tools have begun to be utilized. Currently, web development is examined in 4 or 6 distinct stages. The developmental stages of web tools can be analyzed in different phases. These include Web 0.0 representing the emerging internet, Web 1.0 the static web, Web 2.0 the interactive web, Web 3.0 the semantic web, Web 4.0 the portable/mobile web, and Web 5.0 representing the open, connected, and emotional web (Gün, 2015, p. 49).

In education, Web 3.0 provides students with significant convenience in accessing and structuring information, offering more advanced opportunities compared to traditional teaching methods and enriching the learning process. In this period where accessing accurate and reliable information becomes increasingly important due to information pollution on the internet, Web 3.0's ability to establish logical connections plays a critical role in meeting this need. Web 3.0 facilitates students' collection and evaluation of information from different sources by offering expanded information access tools

such as multimedia reports, thereby overcoming time and space barriers in educational processes.

This study aims to inform teachers and students about the applications used or that can be used in teaching Turkish to foreigners. It is expected that the identified websites, channels, and applications will help diversify the process of learning and teaching Turkish. Additionally, a recommendation has been made to add a course to the curriculum of education faculties regarding how these technological tools can be utilized in class.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI ÜZERİNE YAPILAN BİLİMSEL ÇALIŞMALARIN BETİMSSEL ANALİZİ*

Araştırma Makalesi

Sezin KAYA** / Eser KOCAMAN GÜRATA***

Geliş Tarihi: 08.04.2024 | Kabul Tarihi: 07.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Bu çalışmanın amacı, 2011-2023 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmalarını yayın yılı, yayın türü, yöntem, yayımlandığı kurum, yayımlandığı dergi, anahtar kelimeler, içerik/konu ve veri toplama araçları gibi farklı değişkenler açısından incelemek, bunun sonucunda elde edilen sayısal verileri alanın temel eğilimleri doğrultusunda yorumlamaktır. Nitel bir çalışma olarak desenlenen bu betimsel çalışmada veriler tarama tekniğinden yararlanılarak toplanmıştır. Buna göre amaçlı örneklem yöntemine gidilerek Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Dergipark, Google Akademik, ULAKBİM TR Dizin, WOS (Web of Science) ve ProQuest veri tabanları taranarak toplamda 148 birincil çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen anahtar kelime, içerik, dil, zaman aralığı ve yayın türü ölçütlerine uymayan 27 çalışma araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu çalışmanın veri setini oluşturan 121 birincil bilimsel çalışma doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, araştırmaya dâhil edilen birincil çalışmaların en çok 2022 yılında yayımlandığı (n=27), çalışmaların en çok araştırma makalesi türünde yayımlandığı (n=63), en çok nitel yöntemin kullanıldığı (%51), en çok lisansüstü tezin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yapıldığı (n=5), en çok yayın yapan derginin Turkish Studies olduğu (n=14), en sık kullanılan anahtar kelimenin Web 2.0 araçları olduğu (n=19), içeriklerin en çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar olduğu (n=13) ve en çok kullanılan veri toplama aracının dokümanlar olduğu (n=23) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının nasıl bir gelişim gösterdiği ve nelere ihtiyaç olduğu yorumlanarak literatüre bir katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Betimsel analiz, bilimsel çalışmalar, eğitim teknolojileri, teknoloji kullanımı, yabancılara Türkçe Öğretimi.


DESCRIPTIVE ANALYSIS OF SCIENTIFIC STUDIES ON TECHNOLOGY USE IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS


Research Article

Received: 08.04.2024 | Accepted: 07.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: The aim of this study is to examine the scientific studies on the use of technology in teaching Turkish to Foreigners between 2011 and 2023 in terms of different variables such as publication year, publication type, method, institution in which it was published, journal in which it was published, keywords, content/topic and data collection tools and to interpret the numerical data obtained in line with the basic trends of the field. In this descriptive study, designed as a qualitative study, data was collected using the scanning technique. Accordingly, by using the purposeful sampling method, a total of 148 primary studies were reached by scanning the National Thesis Center, ULAKBİM Dergipark, Google Scholar, ULAKBİM TR Index, WOS (Web of Science) and ProQuest databases. 27 studies that did not meet the keyword, content, language, time period and publication type criteria determined in line with the purpose of the research were not included in the research. The 121 primary scientific studies that constitute the data set of this study were analyzed by content analysis method using the document

* Bu çalışma 1-3 Mart 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen “9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi”nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü; sezinkaya@hacettepe.edu.tr  0009-0008-6304-5907

*** Öğr. Gör. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER); eser.kocamangurata@hacettepe.edu.tr  0000-0002-0774-3208

analysis technique, and the results are presented in tables. The results of the research reveal that the majority of included primary studies were published in 2022 (n=27), predominantly as research articles (n=63), utilizing qualitative methods the most (51%), with Çanakkale Onsekiz Mart University having the highest number of theses (n=5), Turkish Studies being the most prolific journal (n=14), the most frequently encountered keyword being Web 2.0 tools (n=19), the predominant topic being applications aimed at enhancing writing skills (n=13), and the most commonly used data collection tool being documents (n=23). Based on these results, a contribution to the literature has been made by interpreting how the use of technology in teaching Turkish to foreigners has developed and what is needed.

Keywords: Descriptive analysis, educational technologies, scientific studies, teaching Turkish to foreigners, use of technology.

Giriş

Günlük hayatımızda vazgeçilmez konuma gelen teknoloji, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de son yüzyılın sıklıkla başvurulan kaynağı hâline gelmiştir. Bilim ve teknolojiye ilerlemeler eğitim politikalarına ve öğretim programlarına yansımış, teknolojinin kullanımı ve teknolojik yeterlilik, üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Öğretimde ve öğrenimde karşılaşılan sorunların çözümünde teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılmaya başlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de gerek öğretmenlerin işini kolaylaştırmak gerekse öğrencilerin özerk öğrenmelerini desteklemek için teknoloji kullanımı dikkatleri üzerine çeken bir konu olmuştur. Öğreticiler ve öğrenciler bu süreçte teknolojinin imkânlarından öğretme-öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutlarında faydalanmaktadır.

Bilim ve teknolojiye ilerlemeler, eğitim-öğretim sürecini yakından ilgilendirir. Hayatımızın her alanında kendine yer edinen teknoloji, eğitimin de ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Öğretimin ana materyali olan ders kitapları basılı yayın olarak geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamak için vazgeçilmez bir kaynak olsa da küresel anlamda dünyayı etkisi altına alan, günlük yaşantılarımızdan alışkanlıklarımıza kadar bizi yakından ilgilendiren ve etkileyen teknoloji, eğitim-öğretim sürecinde de birtakım sorunların üstesinden gelmek için başvurulan yaygın bir kaynak hâline gelmiştir. Bu doğrultuda öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması için teknolojik materyaller ve etkinliklerden faydalanılmaya başlanmıştır (Altıparmak & Özcan, 2016; Baş & Yıldırım, 2018; Brown, 1991; Graus, 1999; Karadağ ve Garip, 2021; Kern, 1995; Türker, 2018).

Bilim ve teknolojiye ilerlemelere paralel olarak eğitimde yeni yöntemlerin ve tekniklerin tercih edilmesi de sıkça karşılaşılan bir durum olmuştur. Teknolojinin sunduğu imkânlardan eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan öğrenci, öğretici veya materyalden kaynaklanan birtakım sorunların çözümünde yararlandığı görülmüştür (Berk, 2019; Çangal, 2020; Güleğül Birinci, 2019; Ilgar, 2013; Yorgancı, 2021). Yine de eğitim sürecinde teknolojinin imkânlarından yeterince faydalanabildiğimizi söylemek oldukça güçtür. Nitekim TÜİK 2023 verilerine göre “İnternete erişim imkânı olan hane oranı %95,5, internet kullanan bireylerin oranı %87,1 iken internet üzerinden öğrenme faaliyeti geliştiren bireylerin oranı %18,7’dir.” Bu verilerden hareketle,

teknoloji ve internet tabanlı öğretimin internete erişim ve kullanım oranındaki bu yoğunluğu karşılayamadığı söylenebilir.

Eğitim sisteminde geleneksel yaklaşımlardan modern yaklaşımlara doğru bir geçişle sınıf içi etkinlikleri destekleyecek sınıf dışı etkinlikler de geliştirilmeye başlanmış ve bu noktada teknolojik araçlardan oldukça faydalanılmıştır. Eğitim ve öğretim teknolojisi olarak birlikte ele alınan bu gereçler esasında temel bir farklılık barındırır. Nitekim eğitim teknolojisi, çok daha genel bir kavram olmasıyla birlikte tüm eğitim faaliyetlerini kapsarken öğretim teknolojisi, daha çok örgün öğretim ortamlarındaki öğrenmeler üzerinde durur.

Sınıf içinde ve dışında kullanılan, öğrencilere kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme imkânı tanıyarak onları daha özerk hâle getiren eğitim teknolojisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yararlanılan bir kaynaktır. Sınıf içi uygulamaların dilin doğal yapısını sunamaması ve böylece yapay uygulamalar hâline dönüşmesi yabancı dil öğretiminde karşılaşılan yaygın bir sorundur. Bunu engellemek isteyen öğretmenler teknolojinin çeşitli imkânlarından faydalanır, öğrencilerine sınıf içinde farklı iletişim bağlamlarını teknoloji vasıtasıyla sunar ve dil deneyimlerini zenginleştirir. Chun, Kern ve Smith (2016) Web 2.0 araçlarının yabancı dil sınıflarında otantik materyal kullanımını destekleyeceğini söyler. Bu aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ile de ilişkilidir. Zira her öğrenci bireysel farklılıkları dolayısıyla özeldir. Aynı konu farklı öğrenciler tarafından farklı şekillerde öğrenilir. Sınıf içinde her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmek için yeterli zaman olmadığı için öğretmenler öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına en uygun olan içeriği seçebilecekleri Web 2.0 araçlarından faydalanarak öğretim faaliyetlerini hem daha ilgi çekici hem de daha etkili hâle getirebilirler. Eğitim teknolojisinden Yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanmanın yalnızca motivasyon ve ilgi üzerinde değil, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma üzerinde de olumlu etkileri vardır.

Teknolojik materyaller, yabancı dil öğretiminde de sınıf içinde bireysel ihtiyaçları gözeterek ilgiyi artırmak ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek için kullanılmaktadır. Bu materyallerin ilgiyi artırdığı, öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği ve dolayısıyla ders başarısını olumlu yönde etkilediği ulusal ve uluslararası literatürde birçok çalışmada ele alınmıştır (Baş & Yıldırım, 2018; Brown, 1991; Chang & Hung, 2019; Chun & Plass, 1996a; Eryılmaz, 2023; Fidan, 2019; Graus, 1999; Güven & Banaz, 2020; İnce, 2021; İnce & Göker, 2019; Kadızade, 2015; Karalöl, 2020; Karatay, Karabuğa & İpek, 2018; Kern, 1995; Kurtoğlu, Toğrul & Bayat, 2023; Özdemir & Bodur, 2021; Şimşek, 2023; Yılmaz & Babacan, 2015).

Örneğin Baş ve Yıldırım (2018) B1 düzeyindeki öğrenciler ile yaptıkları bir çalışmada 3 hafta boyunca Web 2.0 araçlarını sınıf dışı etkinlikler yoluyla uygulamış ve uygulama sonunda öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerden sınıf dışı etkinlikler yoluyla uygulanan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını

artırdığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği ve öğrenme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Buna ek olarak, Göker ve İnce (2019) *3 Dakikada Türkçe* isimli bir Web 2.0 aracının akademik gelişime etkisini inceledikleri çalışmada, bir Web 2.0 aracının kullanıldığı sınıflarda geleneksel yöntemin kullanıldığı bir sınıfa göre daha yüksek akademik başarının elde edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Güven ve Banaz (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise Lyrics Training uygulamasının öğrencilerin dinleme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler ile yürütülen bu çalışmanın sonunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada öğrenciler bu uygulamayı ilgi çekici bulduklarını söylemiştir. Uygulamanın öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği saptanmış ve bunun yanında konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerini de geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası literatürde de teknolojik materyallerin kullanımının öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur. Örneğin Brown'a göre (1991) internet kullanımı öğrencilerin özerkliği destekler ve öğrencileri sınıf içinde pasif bir alıcı konumundan aktif bir üretici konumuna getirir. Graus'a göre (1999) yazma etkinliklerinde teknolojik materyallerden faydalanmak yazma becerisinde öğrencileri daha aktif hâle getirirken özerk öğrenmelerini de destekler. Kern'e göre (1995) yazma etkinliklerinde teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanmak akademik yazma becerilerine olumlu yönde etki eder ve öğrencilerin yazma sürecinde daha aktif katılım göstermesine yardımcı olur. Chun ve Plass (1996b) okuma ve söz varlığının geliştirilmesinde bilgisayar destekli materyallerden faydalanmanın nasıl bir etkisinin olduğunu araştırdığı bir çalışmada, görsel teknolojik araçların (bilgisayar, video, film vb.) yalnızca kelime öğrenmeyi değil öğrenilen kelimenin daha kolay hatırlanmasını da kolaylaştırdığını bulmuştur.

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Son dönemlerde dil öğretiminde teknoloji kullanımı dikkat çeken bir konu olmuştur. Dil öğrenimi karmaşık bir doğaya sahip olduğu için bu süreçte teknolojinin kolaylaştırıcı etkisinden faydalanılmaya çalışılmıştır. İnce ve Göker (2019, s. 12) bu gelişmeyi şöyle ele alır:

Günümüz dünyasında teknoloji tabanlı ortamların pek çok alanda vazgeçilmez bir konumda kabul edildiği bilinmektedir. Yabancı dil öğretimi de bu alanlardan biridir. Özellikle 'hayat boyu öğrenme' kavramı ve öğrenen özerkliği noktasında öğrencilerin çokça tercih ettiği web 2.0 araçları bu bağlamda ele alınan materyallerin başında gelmektedir.

Dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar göz ardı edilemez. Her öğrenen farklı dilsel amaçlarla, hedeflerle ve ihtiyaçlarla dil öğrenir. Öğrenme sürecinin karmaşıklığı da buradan gelir. Bireylerin farklı öğrenme beklentilerini karşılamak için günümüzde

öğreticilerin teknolojinin çeşitli imkânlarından faydalandığını söylemek mümkündür. Özellikle Web 2.0 araçları olarak adlandırılan ve sınıf dışında da bireysel öğrenmeye yardımcı olan, bireylerin içerik üretip bunu diğer kullanıcılar ile de paylaşabildiği uygulamalar; eğitim-öğretim sürecinde vazgeçilmez bir konuma yükselmiştir. Öğrenme durumunu sınıf dışına taşıyan, sosyal bir ortam sunan ve öğrenme sürecinde bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran teknoloji, eğitimin her aşamasında dikkat çeker hâle gelmiştir. Türker (2019, s. 203) Web 2.0 araçlarından bazılarını şu şekilde sıralar:

- “1. Bloglar: Bireyler ve kurumların haber, tematik konular ya da kişisel deneyimler hakkındaki yazılarını başkalarıyla paylaşmak için yayınladıkları çevrimiçi sitelerdir.
2. Wikiler: İçeriğin kullanıcılar tarafından değiştirilebildiği, çevrimiçi ansiklopedi işlevi gören Web sayfaları topluluğudur.
3. Sosyal İşaretleme: Web kaynaklı bir bilginin önerilmesi esasına dayanan ve içeriğin değil içeriğe ait bağlantı ya da kaynağın paylaşıldığı bir servistir.
4. Sosyal Ağ Servisleri: Ortak ilgi alanlarına sahip insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan çevrimiçi ortamlardır.
5. Mikrobloglar: Sınırlı yazı karakterine sahip ve sınırlı dosya paylaşma alanı sunan web servisleridir.
6. Podcastler: Taşınabilir müzik çalar ve video göstericiler üzerinden çevrimdışı olarak oynatılabilen görsel veya sözel medya dosyalarıdır.”

Emre’ye (2023) göre geçmişe nazaran günümüzde dil becerileri bir bütün olarak görülmeye ve öğretimde de bu becerilerin hepsini kapsayacak materyaller üretilmeye başlanmıştır. Yukarıda da görüldüğü gibi, Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak bloglar ve wikiler ile okuma-yazma becerileri, podcastler ile de dinleme-konuşma becerileri bütünleşik olarak ele alınabilir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının sosyal etkileşimi artırdığı böylece D-AOBM’de (2021) belirtilen ‘sosyal aktör’ olma durumunu gerçekleştirilmeye çalışıldığı da söylenebilir.

Yukarıda bahsi geçen Web 2.0 araçları dil becerilerini bir bütün olarak ele almanın yanı sıra çoklu zekâ kuramına da hizmet eder. Görsel, işitsel, hem görsel hem de işitsel teknolojik materyaller sayesinde öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme başarısı olumlu yönde etkilenmiş olur (Azar, Presley & Balkaya, 2006; Baş, 2014; Ünal Karagüven, 2018). Yabancı dil öğretimi sınıflarına birbirinden farklı amaçlarla dil öğrenmeye gelmiş öğrencileri düşündüğümüzde farklılıklara hitap eden bu materyaller öğrenme için oldukça etkilidir. Şener’e göre (2023) teknoloji kullanımı yabancı dil öğretimini başarıya ulaştırır ve dersleri etkili hâle getirir. Bunun yanı sıra iletişime öncelik veren ve öğrencileri eşit katılım imkânıyla sınıf içinde aktif hâle getirmeye çalışan teknoloji destekli materyaller de öğrenmeyi destekleyicidir.

Teknoloji destekli materyaller öğrencilere bireysel öğrenme hızına uygun olarak tekrar etme imkânı sunar. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini özerk biçimde planlama, denetleme ve değerlendirme fırsatı bulmuş olur.

Ökur'a (2021) göre Türkçenin uzaktan öğretimi yüz yüze öğretimine göre oldukça yenidir ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Değişen ve gelişen dünya koşullarından en önce etkilenen alan olarak eğitim, her zaman güncellenmeye ihtiyaç duyar. Özellikle Covid-19 salgını sürecinde uzaktan yürütülen eğitim faaliyetleri, teknolojinin hayatımızı nasıl kolaylaştırdığını bir kere daha göstermiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı da 2011-2023 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaları yayın yılı, yayın türü, yöntemi, yayınlandığı kurum, yayınlandığı dergi, anahtar kelimeler, içerik/konu ve veri toplama araçları gibi çeşitli değişkenler açısından analiz etmek, bu analizlerden hareketle güncel eğilimleri göstermek ve bu somut bulgulardan hareketle yapılan yorumlamalar ile araştırmacılara Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımının nasıl bir seyir izlediği hakkında bir çerçeve ve yapılacak çalışmalar için öneriler sunmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yöntemine göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yayımlandığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yayımlandığı dergilere göre dağılımları nasıldır?
6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
7. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların içerik/konu dağılımı nasıldır?
8. Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 2011-2023 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların genel eğilimlerini nitel araştırma yöntemlerinden

biri olan betimsel analiz ile ifade etmeyi amaçlamaktadır. Betimsel analiz çalışmalarının temel amacı sistematik bir tarama sonucu belirli bir kuramsal çerçevede elde edilen bulguları yorumlamak, düzenlemek ve okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda kuramsal bir çerçeve belirlenir, veriler sistematik bir şekilde toplanır, elde edilen veriler temalarına göre gruplanır ve sonunda neden sonuç ilişkisi kurularak yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 244). Betimsel analizde araştırmacı belirli bir alandaki genel eğilimleri, gelişimi saptayabilir. Saptamalar oldukça yüzeysel olmakla birlikte örneklem sayısındaki fazlalık güvenilirliği artırır. Meta-sentez çalışmalarından farklı olarak betimsel analiz çalışmalarında derinlemesine bir analiz yapılmaz, alanın genel eğilimleri belirlenir. Sonunda araştırmacı tarafından ileriki çalışmalar için önerilerde bulunur.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma için YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM DergiPark, ULAKBİM TR Dizin, Google Scholar, ProQuest ve WoS (Web of Science) veri tabanları belirlenen anahtar kelimeler ile taranmış, 42 lisansüstü teze ve 106 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenirken Yabancılara Türkçe Öğretiminde akademik Türkçe (Kaya, Avşar & Demirel, 2023), iki dillilik (Avcı & Kurudayıoğlu, 2022) ve metin uyarılama (Özdemir & Eroğlu, 2022) gibi çalışmalar esas alınmıştır. Bu doğrultuda dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri şöyledir:

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

ÖLÇÜT	DÂHİL ETME	HARİÇ TUTMA
<i>Anahtar Kelime</i>	Başlığında, -Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı -Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital materyal -Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web tabanlı materyal -Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçları -Yabancılara bilgisayar destekli Türkçe öğretimi -Using web tools in Teaching Turkish as a foreign language -Digital based teaching in Teaching Turkish as a foreign/second language - Online platforms in Teaching Turkish as a foreign language -Teaching Turkish to foreigners and technology anahtar kelimelerini içeren birincil çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.	Başlığında yanda gösterilen anahtar kelimeleri içermeyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.
<i>İçerik</i>	Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji, uzaktan eğitim, teknolojik materyal geliştirme,	Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji, uzaktan eğitim,

	bir çevrimiçi platformun etkililiğinin incelenmesi gibi konuları içeren birincil çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.	teknolojik materyal geliştirme, var olan teknolojik uygulamaların etkililiğini inceleme gibi konuları içermeyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.
Dil	Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan birincil çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.	Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerle yazılan çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.
Zaman Aralığı	2011-2023 yılları arasındaki birincil çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.	2011 yılından önce ve 2023 yılından sonra yayımlanan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.
Yayın Türü	Erişilebilir olan yüksek lisans tezi, doktora tezi, araştırma makalesi, derleme makalesi, bildiri tam metinleri araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.	Erişilemeyen bilimsel çalışmalar, kitaplar, kitap bölümleri, tezlerden üretilen makaleler araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine uymayan 25 makale ve 2 lisansüstü tez araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Böylece bu araştırmanın kapsamını 121 birincil bilimsel çalışma oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri setini oluşturmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM DergiPark, ULAKBİM TR Dizin, Google Scholar, ProQuest ve WoS (Web of Science) veri tabanları ilk olarak belirlenen anahtar kelimelere göre taranmıştır. Ardından elde edilen veriler dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre yeniden taranmıştır. Bu sürecin sonunda araştırmanın kapsamına dâhil edilen 40 lisansüstü tez ve 81 makale olmak üzere toplam 121 birincil çalışma doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021, s.189) doküman incelemede, incelenecek konu hakkında bilgi sunan tüm yazılı, basılı materyaller analiz edilir. Nitel araştırmalarda dokümanlar, zaman ve para tasarrufu sağlayarak araştırmacılar için etkili bir bilgi kaynağı hâline gelir. Bu araştırmanın veri setini yalnızca dokümanlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla dokümanlar kapsamlı şekilde içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte araştırmaya dâhil edilen çalışmalar belirlendikten sonra temalar oluşturulmuş, değişkenlere karar verilmiş ve tablolaştırma yapılarak somut veriler sayısal olarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar, sıklık ve yüzde analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar araştırmacılar tarafından oluşturulan *kaynak inceleme formuna* göre analiz edilmiştir. Bu form, yukarıda sözü edilen veri tabanları aracılığıyla ulaşılan birincil bilimsel çalışmaları yayın yılı, yayın türü, yöntem, kurum, dergi, anahtar kelime, içerik/konu ve veri toplama aracı gibi değişkenler bakımından analiz etmek, sınıflamak ve kodlamak için araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Bu incelemelerin sonucunda elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Görselleştirme ve tablolaştırma sürecinde Microsoft Office Excel ve WordArt isimli uygulamalardan yararlanılmıştır. Böylece *yayın yılı, yayın türü, kullanılan yöntem, kurum, dergi, anahtar kelimeler, içerik/konu ve veri toplama*

araçları gibi değişkenlere göre incelenen çalışmaların genel eğilimleri görselleştirilerek daha kolay yorumlanabilir hâle getirilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın bulgularına ulaşmada araştırmacı tarafından yapılan kontrolleri, güvenilirlik ise birden fazla araştırmacının çalışmanın yaklaşımının tutarlı olup olmadığını değerlendirmesini içerir (Gibbs, 2002). Bu çalışmanın geçerliğinin sağlanması için belirlenen ölçütler üzerinde 2 alan uzmanının görüşü alınmış ve bulgular araştırmacılar tarafından art zamanlı olarak kontrol edilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için ise kodlayıcılar arası tutarlılık ilkesi esas alınmıştır. Bunun için çalışmalar incelenirken ele alınan değişkenlere uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası tutarlılık %90 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) göre % 70'in üzerindeki sonuçlar güvenilir kabul edilmektedir.

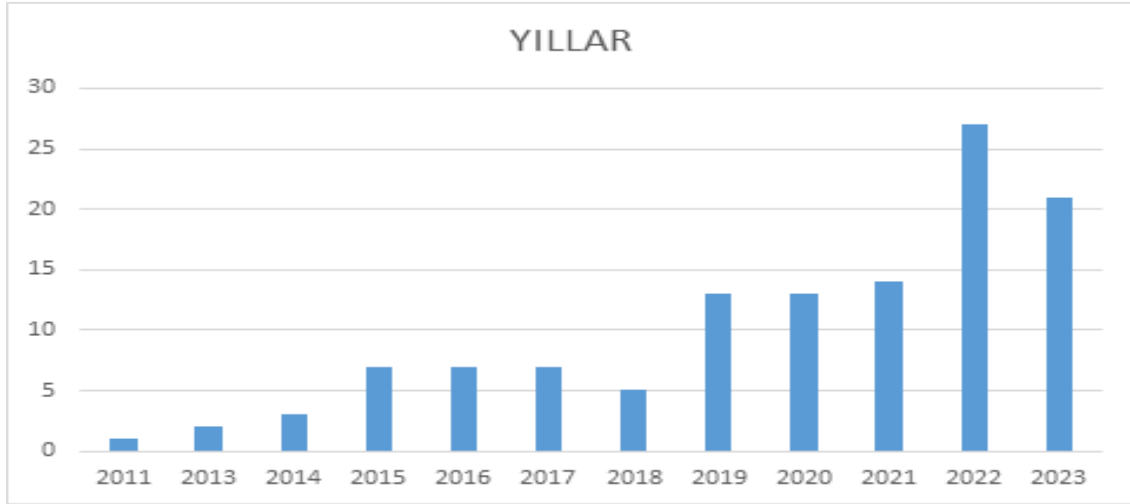
4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları tablolaştırılarak ve görselleştirilerek sunulmuştur.

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Şekil 1

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



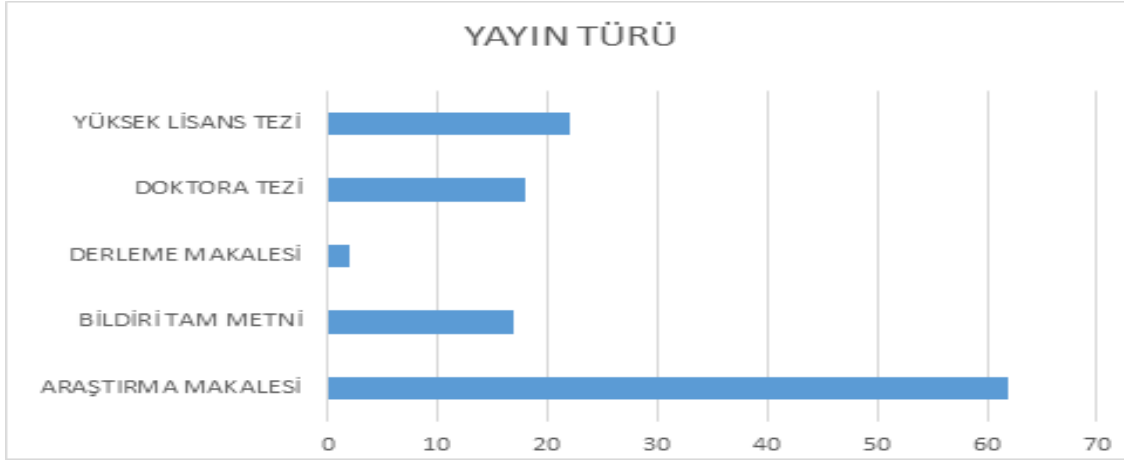
Şekil 1'de çalışmaların 2011-2023 yılları arasındaki dağılımları gösterilmiştir. Buna göre en az çalışma 2011 yılında (n=1), en çok çalışma 2022 yılında (n=27) yapılmıştır. Grafiğin geneline baktığımızda Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda hızlı bir artış görülmektedir. Özellikle 2019 yılından itibaren görülen artışın sebebinin dünya genelinde etkisini gösteren Covid-19 salgını olduğunu söylemek mümkündür. 2019 yılından sonra yapılan çalışmalarda uzaktan

eğitim, çevrimiçi eğitim, online eğitim vb. anahtar kelimelerin hem başlıkta hem de içerikte yer alması bunun sonucudur.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Şekil 2

Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

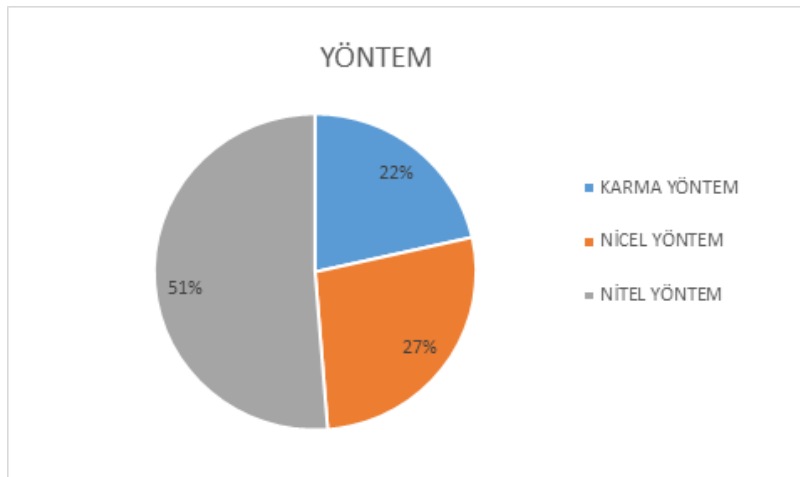


Şekil 2’de çalışmaların yayın türüne göre dağılımları gösterilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine en çok araştırma makalesi (n=63) yazılmış, en az derleme makalesi (n=2) yazılmıştır. Yüksek lisans (n=22) ve doktora tezleri (n=18) arasında dengeli bir dağılım görülmektedir. Ancak derleme makalelerinin sayısı oldukça düşüktür.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Şekil 3

Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı

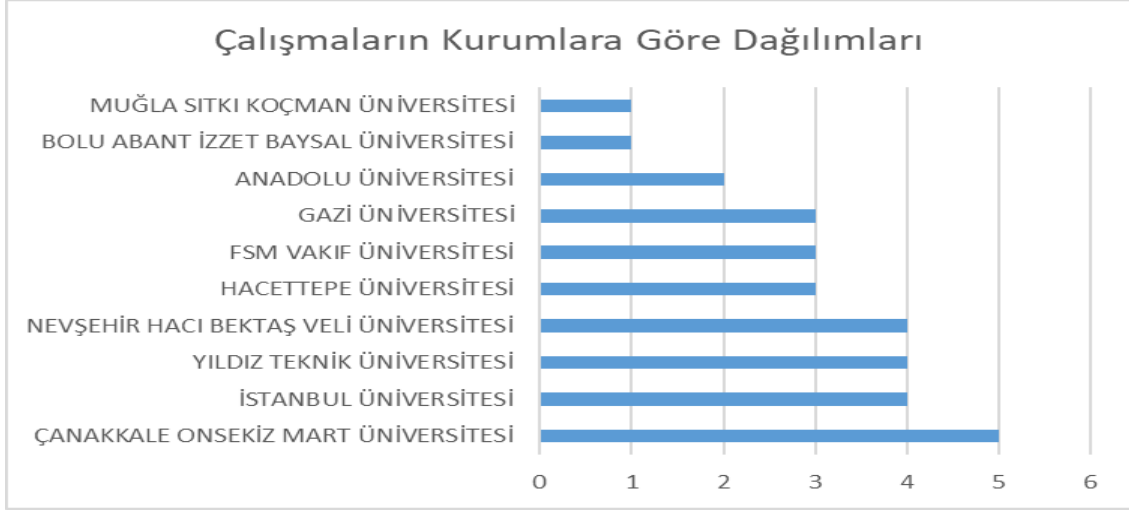


Şekil 3’te çalışmaların yönetime göre dağılımları gösterilmiştir. **Yabancılara Türkçe öğretiminde** teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların %51’i nitel yönetime, %27’si nicel yönetime ve %22’si karma yönetime uygun olarak yapılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Şekil 4

Lisansüstü Tezlerin Yayınlandığı Kurumlara Göre Dağılımı

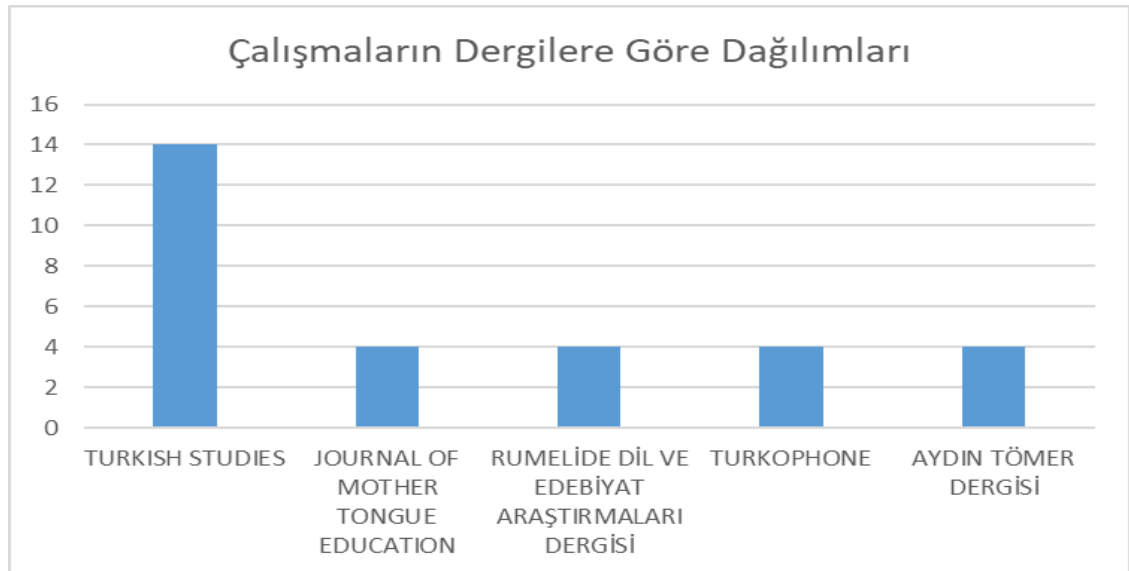


Şekil 4'te lisansüstü tezlerin yayınladığı kuruma göre dağılımları gösterilmiştir (En çok yayın yapılan ilk 10 üniversite gösterilmektedir). Tabloya göre Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 5 tez ile en çok Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Onu 4 tez ile İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi takip etmektedir.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Şekil 5

Çalışmaların Dergilere Göre Dağılımları



‘uzaktan eğitim, teknolojik materyal, Web 2.0 araçları’ gibi kavramlardan birini içeriyor olması bu durumu desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda çevrim içi modeller ve Web 2.0 araçları aracılığıyla en çok dil becerilerine ve kelime öğretimine odaklanması da uzaktan dil öğreniminin 2019 yılıyla ilgi çeken bir konu olarak gündeme gelmesi ve dil öğrenmenin bu yolla daha da kolaylaşması ile açıklanabilir.

Çalışmaların yayın türüne göre dağılımı incelendiğinde, 63 çalışma ile en çok araştırma makalesi yazıldığı, 2 çalışma ile en az derleme makalesi yazıldığı görülmektedir. 22 yüksek lisans tezi ve 18 doktora teziyle de lisansüstünde dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Buna karşılık, araştırma ve derleme makaleleri arasındaki bu fark Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının gelişen bir konu alanı olması ve araştırmacıları alanın genel görüntüsünü/eğilimini sunmak yerine temel problemlerini araştırmaya ve çözüm önerileri geliştirmeye yönlendirmesiyle açıklanabilir. Bu sonuç, yöntem ve veri toplama araçları değişkenlerinden elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Nitekim en çok kullanılan yöntemin nitel yöntem (%51) ve veri toplama araçlarının da dokümanlar (n=23) ve görüşme formları (n=21) olması araştırmacıların dikkatini öğrencilerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını, görüşlerini anlamaya ve sorunlara yönelik çözüm önerisi geliştirmeye verdiğini göstermektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımına bakıldığında, çalışmaların %51’i nitel yöntemle, %27’si nicel yöntemle ve %22’si de karma yöntemle yapılmıştır. Bu durum, Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımının gelişmekte olan bir alan olması sebebiyle araştırmacıların daha çok alanın temel parametrelerini açıklamak, ihtiyaç analizlerini yapmak, öğretici ve öğrenci görüşlerini göstermek üzerine yoğunlaşmaları ile açıklanabilir.

En çok lisansüstü tez yürüten ilk 10 kuruma bakıldığında, 5 çalışma ile en çok tez çalışması Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yürütülmüştür. Onu 4’er çalışma ile İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi izlemiştir. Hacettepe Üniversitesi, FSTM Vakıf Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nde de 3’er çalışma yürütülmüştür. Anadolu Üniversitesi’nde 2, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde de 1’er tez çalışması yürütülmüştür. Bu bulgulara ek olarak en çok tez çalışması 10 çalışma ile 2022 yılında yapılmış ve onu 2023 yılında yapılan 8 lisansüstü tez çalışması izlemiştir. Dolayısıyla özellikle 2013 yılından itibaren görülen artış ile teknoloji kullanımının temel bir ihtiyaç olarak görüldüğü ve lisansüstü düzeylerde inceleme konusu olduğunu söylemek mümkündür.

En çok makale yayını yapan ilk 5 dergiye bakıldığında, 14 çalışma ile en çok bilimsel yayın yapan dergi Turkish Studies dergisi olmuştur. Onu 4’er çalışma ile Journal of Mother Tongue Education, RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Turkophone ve Aydın TÖMER Dergisi takip etmiştir. Bu durum, sosyal bilimler ve özellikle Türkçe eğitimi alanında önde gelen dergilerde teknoloji kullanımının önemli bir boyut olarak görüldüğünü ve araştırmacılar tarafından incelemelere konu olduğunu göstermektedir. Teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların özellikle 2019

yılından itibaren artış göstermesi de sosyal bilimlerde öncü kabul edilen bu dergilerin teknoloji kullanımı konusuna ayrıca önem vermesine sebep olmuş olabilir.

Çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımlarına baktığımızda ise en sık kullanılan anahtar kelimeleri *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (n=37), *yabancılara Türkçe öğretimi* (n=23), *Web 2.0 araçları* (n=19), *yabancı dil olarak Türkçe* (n=14), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (n=13) ve *yazma becerisi* (n=13) şeklinde sıralayabiliriz. Bunların yanı sıra *etkinlik hazırlama* (n=8), *sosyal medya* (n=7), *uzaktan eğitim* (n=6), *podcast* (n=5), *materyal* (n=5), *kelime öğretimi* (n=5), *blog* (n=4), *çevrimiçi öğretim* (n=3), *bilgisayar destekli dil öğretimi* (n=3) ve *metaverse* (n=2) anahtar kelimeleri de çalışmalarda sık karşılaşılan anahtar kelimelerdendir. Bu durum, literatür kısmında ele aldığımız bloglar, vikiler, podcastler, sosyal medya araçları gibi Web 2.0 araçlarının yaygın olarak kullanıldığını da göstermektedir. Söz konusu Web 2.0 araçlarının hem temel dil becerileri hem de söz varlığı öğretiminde sıkça tercih edildiğini söylemek mümkündür.

En sık kullanılan anahtar kelimelerin işaret ettiği bir başka husus ise en çok çalışmanın yazma becerisini geliştirmek üzere yapıldığıdır. Bu bulguyu destekleyen bir başka bulgu ise içerik/konu dağılımı üzerine yapılan incelemedir. Çalışmaların içerik/konularına göre dağılımlarına bakıldığında en çok *yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar* (n=13) üzerine çalışma yapıldığını görülmektedir. Bunu *literatür taraması* (n=11), *öğretici görüşlerinin alınması* (n=10), *kelime öğretimini geliştirmeye yönelik uygulamalar* (n=7), *dinlemeye becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar* (n=7=, *okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar* (n=6) ve *kültür öğrenimini geliştirmeye yönelik uygulamalar* (n=4) takip etmektedir. Buradan hareketle Yabancılara Türkçe Öğretiminde en çok yazma becerisinin öğretiminde sorunlar yaşandığını ve bu sorunları çözmek için teknolojiden diğer becerilere oranla daha fazla yararlanıldığını söylemek mümkündür.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına bakıldığında ise en çok kullanılan veri toplama araçlarının *doküman (inceleme)* (n=23), *yarı yapılandırılmış görüşme formu* (n=21), *anket* (n=17), *görüşme formu* (n=12) ve *kişisel bilgi formu* (n=11) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, diğer değişkenlerden elde edilen bulgular ile birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı hâle gelmektedir. Nitekim bilimsel çalışmalarda en çok nitel yöntemin kullanılması (%51) Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımının gelişen bir konu alanı olması sebebiyle araştırmacıları daha çok bu konunun temel problemlerini açıklamaya, öğrenci ve öğretici görüşlerinden hareketle uygulamaya yönelik birtakım öneriler sunmaya ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeye yönlendirmiş olabilir. Böylece araştırmacılar yazılı materyaller ile elde ettikleri bilgilerin yanı sıra veri inandırıcılığını artırmak için görüşmelere ve anketlere de başvurmuştur.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere, Yabancılara Türkçe Öğretiminde teknoloji kullanımı gelişmekte olan bir alandır. Tıpkı Yabancılara Türkçe Öğretimi alanının kendisinde olduğu gibi teknoloji kullanımı üzerine de daha çok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu alanda daha fazla araştırma yapıldıkça hem öğrencilerin ihtiyaçları hem

öğreticilerin bu konudaki bilgi ve deneyimleri hakkında daha çok bilgimiz olacaktır. Ancak böyle olursa genel eğilimi ve gelişimi yorumlarken daha tutarlı ve güvenilir sonuçlara varılabilir.

Bulgulardan hareketle değinilmesi gereken bir diğer husus, dört temel beceriye de eşit şekilde hitap edilmediğidir. Dil bir bütündür ve dil becerileri bir bütün olarak ele alınmadıkça gerçek bir dilsel gelişimden bahsedilemez. Dolayısıyla yazma becerisi kadar dinleme, konuşma ve okuma becerilerine de ağırlık verilmeli böylece dilsel gelişim bir bütün olarak ele alınmalıdır. En çok yazma becerisine hitap edilmesi, en zor gelişen ve üzerinde en çok uğraşı gerektiren beceri olmasıyla açıklanabilir.

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi dil öğrencilerini hedef dili dilsel, kültürel, toplumsal ve bağlamsal açıdan farkındalığı yüksek bireyler hâline getirmektir. Bu süreçte farkındalığı artırmanın yollarından birisi de bilgiye ulaşma ve kullanma noktasında teknolojiden faydalanmaktır. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin teknolojik farkındalıklarının yükselmesi öğretim ve öğrenim sürecinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede bireyleri daha stratejik hâle getirecektir. Bu doğrultuda şu öneriler sunulmaktadır:

Yapılan bu araştırma ile çalışmaların daha çok nitel yöntemle uygun olarak yapıldığı görülmüştür. Ancak teknolojik materyallerin ve uygulamaların hangi düzeyde hangi beceriler özelinde daha etkili olduğunu araştırmak üzere daha fazla nicel araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmalardan elde edilecek sonuçlara göre Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan teknolojik materyallere ilişkin daha somut bilgilere ulaşılmış olacaktır. Üstelik uzaktan eğitimde, sınıf dışında ve sınıf içinde yapılan etkinliklerde olmak üzere hangi teknolojik materyallerin öğrenci ihtiyacını daha çok karşıladığının gözlemlerle ve görüşmelerde desteklenmesine de ihtiyaç vardır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların neredeyse yarısı araştırma makalesidir (n=63). Derleme makalelerinin sayısı yalnızca 2'dir. Derleme makaleleri, bir alandaki gelişimin yönünü ve hızını belirlemek, nelere ihtiyaç olduğunu daha kolay fark edebilmek için oldukça önemlidir. Üstelik derleme makaleleri ile bir konunun derinlemesine ele alınışı da sağlanabilir. Böylece belirli bir konu özelinde araştırmacıların nasıl bir bakış açısına sahip olduğu gözler önüne serilebilir, aynı zamanda özellikle öğretmenler için yol gösterici olabilir. Dolayısıyla Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine hazırlanacak derleme makaleleri öğretmenlere sınıf içinde veya dışında yapacakları etkinliklerde hangi teknolojik materyalin hangi ihtiyaca yönelik olarak kullanılabileceğini görmelerine de yardımcı olacaktır.

Çalışmaların anahtar kelime ve içerik/konu değişkenlerine göre incelenmesinin sonucuna bakıldığında araştırmacıların en çok *yazma becerisini* geliştirmek amacıyla uygulama yaptığı bulgulanmıştır. Bunun sebebi yazma becerisinin hem en son hem de en zor gelişen beceri olması olabilir. Özellikle yazma becerisinin karmaşık doğası sebebiyle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte ve bunun sonucunda da kaygı seviyeleri yükselmektedir. Araştırmacılar bu sebepten hareketle etkileşimli ve işbirlikli yazma ortamları oluşturmaya çalışmış bu

doğrultuda bloglardan, vikilerden ve sosyal medya araçlarından faydalanmıştır. Böylece bu olumsuz tutumlar ile kaygıları en aza indirmeye çalışmıştır. Ancak dil öğrenimi sürecinde dil becerileri tek başına anlamsal ilişkileri kurmak için yeterli değildir. Okuma, dinleme ve konuşma becerileri ile ilişkili olarak öğretilecek yazma becerisi daha anlamlı hâle gelecektir. Üstelik bu süreçte söz varlığının ve dilbilgisinin (grammar) öğretimi de dil becerileriyle bütünleşik olarak ilerlemelidir. Bu sebeple araştırmacılara yazma becerisinin yanı sıra diğer dil becerilerine, söz varlığı ve dilbilgisi öğretimine yönelik teknoloji destekli araştırmalara da gereken önemi vererek Web 2.0 araçlarının bu becerileri eş güdümlü olarak nasıl geliştirileceğini incelemeleri önerilir.

Son olarak araştırmacıların yalnızca dokümanları incelemesi sınıf içinde ve dışında yaşanan sorunların fark edilip çözüm üretilmesi için yeterli değildir. Araştırmacılara sınıf içi uygulamaları daha çok gözlemlemesi, sınıfın bu doğal akışında teknolojik materyallere karşı öğretici ve öğrenciler tarafından nasıl tutum ve davranışlar geliştirildiği tespit etmeleri önerilmektedir. Böylece gözlemler ve görüşmeler ile desteklenecek literatür bilgisi Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının sınıf etkinliklerine ne ölçüde ve nasıl yansıtıldığını daha sağlıklı bir şekilde yorumlamamıza yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Avcı, M. & Kurundayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Azar, A., Presley, A. İ. & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 45-56.
- Baş, G. (2014). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 177-201.
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bekir, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 171-179.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bodur, N. & Özdemir, C. (2021). Türkçe öğretiminde online platformların kullanılması. *International Journal of Social Science*, 5(22), 33-47.

- Brown, H. D. (1991). TESOL at twenty-five: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 25(2), 245-260.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*, 30(5), 1-17.
- Emre, N. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dilli sesli metinlerin dinlediğini anlamaya ve kelime öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Chang, M. M. & Hung, H. T. (2019). Effects of technology-enhanced language learning on second language acquisition: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 22(4), 1-17.
- Chun, D. & J. Plass. (1996a) Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
- Chun, D., Kern, R. & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(16), 64-80.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eryılmaz, R. (2023). Opinions of students learning turkish as a foreign language on the use of e-portfolio in writing lessons. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 85-97.
- Fidan, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde internetin kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 14(3), 565-578.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis*. Open University Press.
- Graus, J. (1999). The Internet in the EFL classroom: An evaluation of the usefulness on the internet in the EFL classroom. *Language Learning & Technology*, 1(2) 71-92.
- Göker, M. & Bekir, İ. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gülengül Birinci, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Güven, A. Z. & Banaz, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine yönelik web 2.0 araçlarının kullanımı: Lycrics training örneği. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 296-304.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.
- Kadızaade, E. D. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 10(10), 742-752.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Karatay, H., Karabuğa, H. & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.
- Kaya, M., Avşar, A. & Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 123-133.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Kocataş Kürkcü, G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmaya yönelik bilgisayar destekli kültür aktarımı materyal seti çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kurtoğlu, F. S., Toğrul, D. & Bayat, A. (2023). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan web 2.0 araçları hakkındaki öğrenci görüşleri: Wooclap örneği. *Electronic Turkish Studies*, 18(1), 329-344.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Okur, U. (2021). *Kovid 19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özdemir, S. & Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1613-1631.

- Şener, C. (2023). *Dijital hikaye kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük bilgisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Şimsek, T. (2023). Social media and literacy education: An evaluation of Turkish teaching accounts on Instagram. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(1), 139-148.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. Web: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) adresinden 1 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Türker, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596.
- Türker, M. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.
- Ural, O. K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ünal Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları (Multiple intelligence theory and applications in education). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1.yazar katkı oranı: %50

2.yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Technology, which has become indispensable in our daily lives, has also become the most frequently referred source in education and training activities in recent decades. Developments in science and technology have been reflected in educational policy and curriculum and thus use of technology and technological competence has become an emphasized subject. Also, in the field of Teaching Turkish to Foreigners the use of technology has been a standout subject to both ease the instructor's practices and support the autonomous learning of the learners.

In parallel with technological developments, using digital learning resources, which are used in each field of the system of education, in the field of Teaching Turkish to Foreigners, contributes to getting high efficiency from the lessons. Study results in the literature also reveal that, compared to conventional teaching methods, digital learning resources increase course achievement, help courses become more enjoyable by making them less boring and increase learners' motivation for class (Baş & Yıldırım, 2018; Eryılmaz, 2023; Fidan, 2019; Güven & Banaz, 2020; İnce, 2021; İnce & Göker, 2019; Şimşek, 2023; Kadızade, 2015; Karatay, Karabuğa & İpek, 2018; Karalöl, 2020; Kurtoğlu, Toğrul & Bayat, 2023; Özdemir & Bodur, 2021; Yılmaz & Babacan, 2015).

In this respect, investigating the research trends of the scientific studies on technology use in Teaching Turkish to Foreigners can enable the evaluation of the impact and contribution of these studies to the literature. Moreover, it can be guiding in determining which areas have new opportunities or which areas require more research. Based on the aim of this research, the scientific studies were analyzed in terms of "year of publication", "type of research", "data collection tools", "subject/content", "institution", "keywords", "journal" and "method" variables within the scope of this study, which also constituted the research questions.

This study analyzes the general tendencies in the studies that were carried out on the use of technology in the field of Teaching Turkish to Foreigners between 2011 and 2023 by utilizing descriptive analysis, which is one of the qualitative research methods. Accordingly, the data were collected from the databases of YÖK National Research Center, ULAKBİM DergiPark, ULAKBİM TR Index, Google Scholar, ProQuest and WoS (Web of Science) using the specified keywords, and the sample of this study consists of 121 studies, including 40 theses and 81 articles. The studies included in the scope of the research have been analyzed according to specified criteria in line with the research questions.

According to the findings of the study, as for the distribution of the studies by years, there has been a rapid increase in the number of the studies on the use of technology, specifically since 2019. This can be due to the consequences of COVID-19 pandemic.

When the distribution of the studies according to the type of publication is analyzed, it is seen that most of the studies are research articles with 63 studies and the least number of review articles with 2 studies. With 22 master's theses and 18 doctoral theses, it can be said that there is a balanced distribution in graduate studies.

When the top 10 institutions that conducted the highest number of postgraduate theses are examined, Çanakkale Onsekiz Mart University leads with 5 studies. It is followed by Istanbul University, Yıldız Technical University, and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, each with 4 studies. Hacettepe University, FSM Foundation University, and Gazi University each conducted 3 studies. Anadolu University, Bolu Abant İzzet Baysal University, and Muğla Sıtkı Koçman University each conducted 2 thesis studies.

When we look at the top 5 journals that published the most articles, the journal Turkish Studies has been found to be the journal with the highest number of scientific publications with 14 studies. It was followed by Journal of Mother Tongue Education, RumeliDe Journal of Language and Literature Studies, Turkophone and Aydın TÖMER Journal with 4 studies each. This situation shows that more publications are made in leading journals in the field of social sciences and especially in the field of Turkish education.

When we look at the distribution of the studies according to their keywords, it can be understood from the most frequently used keywords that most of the studies were conducted to improve writing skills. More research into the use of technology to improve other skills namely; speaking, listening and reading skills can be suggested.

When the distribution of the studies according to their content/subjects is considered, it can be said that the general tendency is on examining existing techniques (n=42), developing applications (n=26) and examining the effectiveness of a technique (n=19). This can be explained by the fact that the use of technology in teaching Turkish to foreigners is a developing field, which pushes researchers to understand the parameters of the field.

With this research, the studies are found to be more appropriate for qualitative method. It is advised to those working in the field to support qualitative findings with quantitative data, thereby conducting studies more suitable to mixed research design.

According to the distribution of content determined in the study, most studies have been carried out through examination of existing techniques. The development of new techniques and practices related to the use of technology in Teaching Turkish to Foreigners will contribute to the field.

The most frequently used data collection tool in the studies is document analysis. This is due to the field being quite new and the studies that set the parameters are subject to review. The researchers are advised, based on these findings, to conduct studies that determine learner's expectations and instructor's proficiency regarding the use of technology. Therefore, instructor's opinions and learner's requirements, which are stakeholders of the field, will contribute to further studies that will be conducted.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI KAZANDIRMADA GÖSTERGEKÜRESEL ALAN: HAYVAN İSİMLERİ

Araştırma Makalesi

Nilgün ÇELİK* / İlknur BAYRAK İŞCANOĞLU**

Geliş Tarihi: 26.04.2024 | Kabul Tarihi: 10.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Söz varlığı, bir dilin düşünüş ve dünyayı algılayışına dair önemli ipuçları veren bir dil hazinesidir. Söz varlığından hareketle toplumlar hakkında yaşayışından, geleneğine, tarihine ve inançlarına kadar pek çok bilgi edinilebilmektedir. Söz varlığının şekillenmesinde kültürün önemli bir etkisi vardır. Kültür; toplumların aynası, tecrübesi ve dünya görüşüdür. Bu anlayışla kültür; kişinin düşündüğünü, istediğini, beğendiğini, gördüğünü, yaşadığını ifade ettiği dilin şekillendiricisi durumundadır. Sözcüklerin dil içerisinde taşıdıkları anlamlarında dilin olduğu kültürün büyük bir etkisi vardır. Bu çalışmanın konusunu oluşturan Türkçedeki hayvan isimleri de Türkçenin söz varlığında önemli bir yere sahiptir. Özellikle Türk kültür tarihine bakıldığında hayvancılığa bağlı yaşam şekli ve tabiatta yaşam Türkçenin söz varlığında etkili olmuş ve hayvanlarla ilgili pek çok sözcük böylece Türkçenin söz varlığında yerini almıştır. Hayvan isimlerinin temel anlamlarının dışında çeşitli sözcüklerle birlikte metaforik şekilde kullanımı Türk düşünüşü ve algısıyla ilgilidir. Her insan ana dilinde düşünür ve ana dilinde dünyayı algılamaktadır. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişi de dünyayı artık Türk kültürünün algısı ve düşünüşünde anlamaya başlayacaktır. Bu sebeple Türkçenin söz varlığında metaforik kullanımlara sahip hayvan isimleri de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde Türk kültürüne ait bir anlam evreni olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada kültürü göstergelerle örülü bir kültür dizgesi olarak gören Rus göstergebilimci Yuri Lotman'ın göstergeküre yaklaşımı çerçevesinde Türkçedeki hayvan isimleri birer Türk kültürü etrafında şekillenmiş göstergeküresel alan olarak ele alınmıştır. Bu göstergeküresel alanın varlığına ve Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde sözcük varlığı kazandırmadaki önemine değinilmiş, göstergeküresel bir alan olarak görülen Türkçedeki hayvan isimleri, taşıdıkları anlamlar ve kullanım alanlarına göre Türk kültürüne ait düşünüş ve algının Türkçenin sözcük varlığına etkisini göstermek amacıyla çalışma içerisinde sınıflandırılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Göstergelere, hayvan isimleri, söz varlığı, Türkçe öğretimi, Yuri Lotman.


SEMIOSPHERE IN VOCABULARY ACQUISITION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: ANIMAL NAMES

Research Article

Received: 26.04.2024 | Accepted: 10.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: Lexicon is a language treasure that gives important clues about the way a language reflects the world. Based on the vocabulary, a lot of information can be obtained about societies such as their life, tradition, history and beliefs. Culture has an important effect on shaping vocabulary. Culture is the mirror, experience and world view of societies. With this understanding, culture is the shaper of the language in which a person expresses what he thinks, wants, likes, and sees. The culture in which a language is formed has a great influence on the meaning of words in that language. The animal names in Turkish, which are the subject of this study, have an important place in Turkish vocabulary. Especially when we look at the history of Turkish culture, the way of life related to animal husbandry and life in nature have been effective in the vocabulary of Turkish and many words related to animals have thus taken their place in the vocabulary of Turkish. The metaphorical use of animal names together with various other words apart from their literal meaning is connected to Turkish thinking and perception. Every human being thinks in his/her native language and perceives the world in that language. A person who learns Turkish as a foreign language will start to understand the world in the perception and thinking of Turkish culture.

* Doktora Öğrencisi; Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı; celiknilgun06@gmail.com  0000-0001-8745-327X

** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; ilkcan04@hotmail.com,  0000-0002-2849-4992

Therefore, animal names, used metaphorically in Turkish vocabulary, stand out as a semantic feature belonging to Turkish culture. In this study, within the framework of Russian semiotician Yuri Lotman's semiosphere approach, which sees culture as a cultural system woven with signs, animal names in Turkish are considered as a semiosphere shaped around Turkish culture. The existence of this semiosphere and its importance in gaining vocabulary in teaching Turkish as a foreign language have been mentioned, and animal names in Turkish, which are seen as a semiosphere, have been classified in the study in order to show the effect of the thinking and perception of Turkish culture on the vocabulary of Turkish according to the meanings they carry and their usage areas.

Keywords: Animal names, semiosphere, teaching Turkish, vocabulary, Yuri Lotman.

Giriş

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde söz varlığı kazandırmanın kişiye sadece sözcük ezberletmek olmadığı artık fark edilen bir gerçektir. Dil öğreniminde, bir kelimenin anlamını bilmek, o kelimenin kullanım bağlamını, kültürel kökenini ve derinlemesine anlamlarını da içermektedir. Eğer sadece sözcük ezberlemek söz varlığı kazanmak için yeterli olsaydı sözlükten anlamı öğrenilmiş her bir sözcükle tüm cümleler ve paragraflar anlaşılabilirdi. Bir dilin sözcükleri görünenin ardında derin anlamlara sahiptir. Bir dile ait sözcük o dilin olduğu kültüre dair izler taşımakta, dilin dünya algısına örnekler sunmaktadır. Doğan Aksan'ın belirttiği gibi söz varlığı sadece seslerin bir araya gelmesiyle oluşmuş simgeler değildir; aynı zamanda o dili konuşan toplumun maddi ve manevi kültürünün bir aynası, düşünsel dünyası, dünya görüşünün bir kesitidir (2006, s. 7). Dolayısıyla dil öğreniminde söz varlığına odaklanmak, sadece kelime bilgisini değil aynı zamanda dilin köklerini, tarihini ve derin anlamını anlamayı hedeflemektedir. O hâlde söz varlığı kültüre ait örnekler ve öğeler içermektedir.

Doğan Aksan *Her Yönüyle Dil* adlı eserinde de bir ulusun yaşam şekli, inançları, dünya görüşü, gelenekleri ve tarih boyunca yaşadıkları hakkında bilgi sahibi olunmasa bile dilin söz varlığı incelemesi ile bahsi geçen konularda çok değerli bilgilere ulaşılabileceğini belirtir (2020, s. 65). Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişi de bu durumda Türkçe sözcüklerle birlikte Türk tarihine, inançlarına, geleneklerine ve dünya algısına yönelik pek çok bilgiye ulaşmış olur. Dil, bir toplumun toplumsal hafızasının bir yansımasıdır. Aksan'ın belirttiği gibi, dilin söz varlığı incelenerek, o dili konuşan toplumunun zengin kültürel mirası, geçmişi ve dünya görüşü hakkında derinlemesine bilgiler edinmek mümkündür. Bu durum, dil öğrenimi sürecini sadece kelime bilgisini artırmakla sınırlı olmaktan çıkarıp öğrencilere dilin bağlamını, kültürel bağlamını ve toplumsal içeriğini kavrama şansı tanımaktadır. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi değil, aynı zamanda dilin içsel derinlikleri ve kültürel boyutları da gözetilmelidir.

Dil zaten içinde olduğu kültür ile bir etkileşim hâindedir. Dil, nasıl kültürün nesilden nesle ulaşmasını sağlıyorsa kültür de dilin söz varlığının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir başka ifadeyle dilin sözcükleri içinde bulunduğu kültürün bir göstergesi durumundadır. Nermi Uygur, *Kültür Kuramı* isimli çalışmasında kişinin ana dilini öğrenmesini kültür edinmesinden başka bir şey olarak görmez (1984, s. 21) Bu durumda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişi de Türk kültürüne ait düşünce ve

algı ile karşı karşıyadır, yeni bir dille yeni bir dünya algısı içerisindedir. Yeni bir dili öğrenmek, aynı zamanda yeni bir kültürle etkileşime girmek anlamına gelmektedir ve bu, kişiyi sadece dilin yüzeyine değil, aynı zamanda o dilin içsel derinliklerine ve kültürel bağlamına da taşımaktadır.

1. Kültür, Dil ve Göstergelere

Dilin yalnızca kurallardan ve sözcüklerden oluşmuş bir sistem olduğunu düşünmek doğru değildir. Dil, kültüre ait düşünme biçiminin simgesel ifadesidir. Wierzbicka (1997), dili titizlikle inceleyerek kelimelerin ve ifadelerin içine yerleştirilmiş kültürel nüansları ortaya çıkarmaktadır. Görünüşte basit terimlerin nasıl anlam ve kültürel önem katmanları taşıyabileceğini göstererek, belirli bir topluluğun değerleri, normları ve sosyal dinamikleri hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Her kültürün düşünme biçimi o kültürün oluşum süreciyle ilgilidir ve diller düşünme biçimleri açısından farklıdır (Ünal, 2014, s. 28-29). Bu bağlamda, bir kelimenin veya ifadenin taşıdığı anlam, bir kültürde güç veya saygı ifadesi olabilirken, başka bir kültürde tamamen zıt bir anlam içerebilir. Örneğin, “ayı” sözcüğü bir kültürde gücün sembolü iken bir başka kültürde hakaret olarak görülerek kaba anlamında olumsuz bir anlam içerebilmektedir. Bu durum tamamen kültürlerin dünya algısı ve düşünme biçimi ile ilgilidir. Her dil kendine özgü bir dünya görüşüne sahiptir (Ünal, 2014, s. 31) ve dillere has bu dünya görüşü de özellikle kendini dilin söz varlığında (sözcüklerde, atasözlerinde, deyimlerde ve terimlerde) göstermektedir. Wierzbicka'nın (1997) çalışması dil, düşünce ve kültür arasındaki dinamik etkileşimin altını çizmektedir. Dilin yalnızca kültürel gerçeklikleri yansıtmadığını aynı zamanda onları şekillendirdiğini, bireylerin dünyayı nasıl kavramlaştırdığını ve birbirleriyle nasıl iletişim kurduğunu etkilediğini savunmaktadır. Wierzbicka, farklı dillerin dilsel yapılarını ve kavramsal çerçevelerini inceleyerek, dilin kültürel bağlam içindeki algı, davranış ve etkileşim üzerindeki derin etkisini aydınlatmaktadır. Dolayısıyla bir dilin içsel yapısını anlamak, o dilin konuşulduğu kültürün düşünce biçimini kavramayı ve dilin ifade ettiği değerleri anlamayı içermektedir.

Bu noktada göstergelere dikkat çekmektedir. Göstergelere, farklı organizasyon düzeylerine ait çeşitli göstergebilimsel oluşumları içeren bir süreklilik olarak tanımlanmaktadır. Lotman'a (2005, s. 211) göre bu küre içinde yapısal ve işlevsel farklılıklara sahip olan gösterge sistemleri bulunmaktadır. Dil, evrensel bir gösterge sistemidir, ancak göstergelere içinde yer alan özel gösterge sistemleriyle bir arada kullanılmaktadır. Sözlü diller, kültürde ortaya çıkan çeşitli sözsüz gösterge sistemleriyle birleşmekte ve böylece göstergelerin karmaşıklığı artmaktadır. Farklı göstergebilimsel sistemler, birbirini tamamlayarak anlamın derinleşmesine ve zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Göstergelere, etkileşim hâlindeki bu göstergebilimsel sistemlerin ve bunların oluşturduğu metinlerin karmaşık ve heterojen bir oluşumunu temsil etmektedir. Tüm kültürler, göstergebilimsel bağlantıların ağı içinde gelişmektedir. Bu bağlantılar; dilin yanı sıra ritüeller, semboller, mitler ve diğer kültürel ifadeler aracılığıyla kurulmaktadır. İnsanlar, bu göstergebilimsel ağ içinde

yaşayarak, dünyaya anlam katmanları eklemekte ve kültürel bir süreklilik içinde varlık göstermektedir. Çapan Tekin ve İşeri *Karikatürlerin Kültür Göstergebilimi Açısından Çözümlemesi* başlıklı çalışmalarında Semenenko'nun *The Texture of Culture* çalışmasındaki kültür kuramcılarına göre “kültür her şeyden önce bir gösterge dizgesidir.” şeklindeki düşüncesini dile getirirler (2023, s. 250). Bu bakış açısıyla kültür bir göstergeler evreni olarak görülür. Rus göstergebilimci Yuri Lotman da bu bakış açısıyla kültürü göstergebilimsel inceler ve göstergeköre ifadesini bilim dünyasına kazandırır. Yuri Lotman bir kültür göstergebilimcisidir. Lotman'ın göstergeköre kavramını, Vladimir Vernadsky'nin biyosfer kavramından ilham alarak ortaya koyması, kültürel ve sembolik dünyanın insan yaşamında oynadığı önemli rolü vurgular. Vernadsky'ye (1998, s. 32) göre insan biyosferin bir parçasıdır ancak Lotman'a (2005, s. 210) göre insanın varoluşu, göstergebilimsel kürenin bir fonksiyonudur. Bu perspektif, insanın sadece biyolojik bir varlık olmadığını, aynı zamanda semboller, göstergeler ve dil aracılığıyla karmaşık bir göstergebilimsel dünya içinde var olduğunu belirtmektedir.

İnsanlar, yaşamlarını büyük ölçüde kültürde yaratılan göstergelerin dünyasında şekillendirirler. Bu göstergeler, semboller, dil, ritüeller ve diğer kültürel ifadeler aracılığıyla çevremizdeki karmaşıklığı anlamamıza yardımcı olan temel araçlardır. Göstergelerin bir kısmı, belirli bir düzen içinde kullanılarak gösterge sistemleri oluşturmaktadır. Örneğin, dil kendine özgü kurallar ve yapılar içermekte ve bu, bir gösterge sistemini oluşturmaktadır. Gösterge sistemleri; kültürel normları, iletişim kurallarını ve beklentileri içermekte, bu da toplumların içinde bir düzenin ve anlamın varlığını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Gösterge sistemlerinin düzenlenmiş yapısı, kültürel iletişimde anlamın etkili bir şekilde iletilmesine olanak tanımaktadır. Gruplar arasında ortak bir anlam oluşturabilmek için belirli bir gösterge sistemi üzerinde anlaşmak, kültür içinde bir dayanak noktası oluşturmaktadır.

2. Göstergeköresel Alan ve Türkçede Hayvan İsimlerine Ait Söz Varlığı

Göstergebilim, üretilmiş bir anlamlı yapının nasıl okunacağını, nasıl yorumlanacağını, söylenenden öteye söylenmemiş olanın ne olduğunu ortaya koymak için geliştirilmiş bir okuma, inceleme ve anlama yöntemidir (Günay, 2020, s. 22). Göstergebilim, geniş bir perspektiften ele alındığında, sadece dilin ötesine geçerek kültürel, doğal ve teknik bağlamlarda kullanılan gösterge ve sembolik araçları inceleyen bir disiplindir. Göstergebilim aslında insanın çevresini algılayışını anlamlandırma ile ilgilidir. Kültür de göstergebilimin anlamlandırma sürecinde ilgilendiği insanla ilgili değerlerden biri olmuştur. Kültür, insanın çevresindeki dünyayı yapısal olarak düzenler ve insanın çevresinde de belli bir düzen bulunur. İşte göstergebilimin amacı da bu düzeni algılamak ve bu düzenin mantığını kavramaktır (Doğan, 2020, s. 138). Göstergeköre de kültürel iletişimin sağlandığı ve kültüre ait göstergelerinin bulunduğu bir anlam alanıdır. Göstergeköre, Yuri Lotman'a göre kültürün var olması için gereklidir (Çapan Tekin ve

İşeri, 2023, s. 250) ve sözcüklere etki eden kültürün anlam alanının anlaşılmasında da önemli bir yere sahiptir.

Hayvan isimleri de bu durumda Türk kültürünün etrafında şekillenmiş Türk kültürüne ait göstergesüresel bir alan oluşturmaktadır ve hayvan isimlerinin taşıdıkları anlamlar her kültürün dünya algısı neticesinde de farklı olabilmektedir. Türk kültür tarihinde hayvanlar; zamanın ölçümü, takvimlerin oluşturulması gibi pratik ama bir o kadar da sembolik ve kültürel anlamlar içinde yer almıştır. Bu nedenle, hayvan isimleri taşıdıkları anlamlar açısından Türk kültürünün dünya algısını yansıtan önemli göstergelerdir. Her kültür, hayvan isimlerine farklı anlamlar yükleyebilir ve bu isimler, o kültürün dünya görüşünü ve değerlerini yansıtabilir. Dolayısıyla hayvan isimleri üzerinden kültürel göstergesüresel anlamlandırılmaktadır. Örneğin Türkçedeki “Karıncaya gibi” ifadesi temel anlamının dışında kişinin karakteri ile ilgili bilgi vermekte ve kişinin çalışkanlığını ifade etmektedir. Bir diğer örnek olarak “Keçi gibi” ifadesi ise kişinin inatçılığını ifade etmek için kullanılmaktadır. Ana dili Türkçe olan birey “keçi gibi” ifadesinin taşıdığı anlamı anlamakta zorluk çekmezken Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen birey tarafından sözcüklerin temel anlamları bilinse dahi kişinin ifadeyi anlamlandırmakta zorluk yaşayacağı açıktır. Bireyler sözcüklerin temel anlamlarını bile bilseler, kültürel bağlamda bu deyimleri tam olarak anlamlandırmak ve doğru bir şekilde kullanmak zaman alabilir. Çünkü dil öğrenenler, genellikle önceden öğrendikleri kalıp ifadelerle karşılaştıklarında hemen çeviri yapma eğilimindedirler. Bu durum, sözlü anlamını benzer şekilde koruyan kalıplarda başarı sağlasa da ana dillerinde karşılığı olmayan veya farklı bağlamlarda kullanılan ifadelerle karşılaştıklarında güçlükle yaşamalarına neden olabilir (Yavuz, 2010, s. 12). Hayvan isimlerinin çeşitli durum ve eylemleri tanımlayan deyimlerdeki kullanımları da yine Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişi tarafından anlamlandırmakta zorluk yaşayacağı Türk kültürüne ait düşünüş örnekleri arasındadır. Örneğin “Onlar bu sene leyleği havada gördü.” ifadesinin tüm sözcüklerini bilse bile Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen birey, ifadeyi anlamlandırmakta zorluk çekmekte ve ifadeyi anlamlandıramamaktadır. Leylek; uzun mesafe göç edebilen kuşlardandır, Türk düşünüşü ve algılayışı neticesinde çok gezen insan özelliğini ifade eden bir hayvan ismi olarak deyimde yerini almıştır. Türk kültüründe tüm bu örneklerden hareketle hayvan isimleri çeşitli benzetmelerle farklı anlamlara gelen Türkçenin birer kültürel göstergesi durumundadır ve Türkçenin kültürel göstergelerinin içinde bulunduğu “göstergesüreselinin” önemli bir ögesini oluşturmaktadır.

2.1. Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde Göstergesüresel Bir Alan Olarak Hayvan İsimleri

Saussure’e göre dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir ve bu göstergeler arasında da çağrışımlar bulunmaktadır. Göstergeler anlamlı dil birimleri olduğundan göstergelerin temel anlamlarının yanı sıra kullanımları sırasında zamanla kazandıkları yan ve mecaz anlamları ile bu anlamların birlikte kullanıldıkları diğer göstergeler yani sözcükler/göstergeler anlam ilişkisi bakımından insan belleğinde olan çağrışımlardır

(Aslan, 2023, s. 45-47). İnsan belleğindeki bu çağrışımlar ile sözcükler/göstergeler yeni anlamlar kazanmaktadır. Dildeki sözcüklerin temel anlamlarının dışında taşıdıkları yan ve mecaz anlamlar sözcüklerin çağrışımsal alanları ile ilgilidir.

Türkçe de zengin çağrışımsal alanı ile dikkat çeken bir söz varlığına sahiptir. Aslan (2023, s. 47) dilbilimci Pierre Guiraud'un Fransızcadaki kedi sözcüğü etrafında gerçekleştirdiği çağrışımsal bir sözcük çalışmasından bahseder ve Guiraud'un Fransızcadaki kedi ile ilgili bitki, hayvan, insan isimlerini, kedi kökünden gelip ayrı bir özellik gösteren sözcükleri ve kedinin değişik adlarını çalışmasında bir araya getirdiğini ve böylece kedi sözcüğü/göstergesi ile ilgili bir sözcük ağı ortaya çıkardığını, bu sözcük ağında da eş sesli, eş anlamlı pek çok sözcük olduğunu, bu sözcük ağını da biçim veya mantık bakımından etrafındaki sözcüklerle kurduğu ilişkilerden elde ettiğini açıklar.

Barthes (2002, s. 146) insan ve hayvan arasındaki ilişkiyi inceleyerek hayvanın kültürel metaforları, mitleri ve kimliği tanımlamada nasıl önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu hem bir arzunun nesnesi hem de korku kaynağı olabilen bir şey hâline gelmektedir. Barthes'ın kedilere atıfta bulunduğu alıntısı, libidosal varlığını tanımlayan bir hayvan sorusu ortaya koymaktadır. Tercih edilen göstergebilimsel hayvan, ilişkiel varlığın temel psikolojik durumu sergilemektedir. Kedinin "rahatlık noktası"na olan eğilimi, Barthes'ın rahatlık arzusuna vurgu yapmaktadır.

O hâlde dillerde sözcüklerin diğer sözcüklerle kullanımını neticesinde oluşturdukları bir çağrışım alanları bulunmaktadır ve bu çağrışım alanıyla birlikte sözcükler dil içerisinde farklı anlamları bünyelerinde taşıyabilmektedir. Bu çağrışımlar neticesinde de dillerde bir söz varlığı oluşmuştur. Dilin zengin söz varlığına sahip olması dünya görüşü ve dünyanın algılanışı kabiliyeti noktasında ne kadar önemli ise kişinin zengin bir söz varlığına sahip olması da kişinin duygu ve düşüncelerini daha düzgün ve anlamlı ifade etmesi açısından o kadar önemli görülmektedir. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde de hayvan isimlerinin yer aldığı Türkçeye ait söz varlığının Türk kültürüne ait bir duyuş ve düşünüş olduğunun farkındalığı ile Türkçe öğrenen kişiye söz varlığı kazandırmak önemli görülmektedir.

Lotman, göstergebilim açısından dilin kültürle etkileşim içinde olduğu bir ortamda şekillendiğini savunan bir düşünceye sahiptir. Dil, Lotman'a göre göstergebilimsel sistemlerin bir parçasıdır ve kültürle derinlemesine bir etkileşim içindedir. Bu bağlamda hayvan isimleri gibi sözcükler, dilin ve kültürün birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak açısından önemli göstergelerdir. Lotman'ın göstergebilimsel yaklaşımı, hayvan isimlerinin sadece temel anlamlarıyla değil, aynı zamanda kültürün düşünsel dünyası içindeki simgesel anlamlarıyla da yoğun bir şekilde ilişkilendirildiğini savunur. Örneğin, bir hayvan ismiyle anlatılan bir öykü veya bir deyim, o kültürün değerleri, inançları veya toplumsal normları hakkında derinlemesine bir anlam taşıyabilir.

Bu noktada Lotman'ın Göstergeküresinin bir anlam alanı olarak ele alınacak olan Türkçedeki hayvan isimlerinin temel anlamlarının dışında özellikle insanla ve durumla/eylemle ilgili taşıdıkları anlamları (çeşitli deyimlerde) ile bitki ve renk isimlendirmelerinde, yeme-içme ve yiyecek içeceklerle ilgili adlandırmalarda, çeşitli araç-gereç isimlendirmelerinde kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamlar doğrudan adlandırma şeklinde olduğu gibi benzetmeler yoluyla da (gibi edatıyla birlikte kullanma) olabilmektedir. İnsanla ilgili durumlarda özellikle fiziksel ve karakter özelliklerin tasvirinde, bedenle ilgili bazı beden bölümlerinin adlandırılmasında, olumsuz özellikleri niteleyen sıfatlarda, çocuklar için kullanılan hitaplarda temel anlamının dışındaki Türk kültürünün anlam evrenindeki anlamları ile kullanılmaktadır. Aynı kültürde ortak göstergeküresel alanda olan bireylerin zihninde, belirli özellikleriyle yer alan hayvan isimlerinin, kullanıldıkları bağlama göre kazandıkları bazı duygu değerlerine sahip olduğu görülür (Özavşar, 2019, s. 183). Bu anlayışla hayvan isimleri, Lotman'ın “kültürel göstergebilim alan” dediği kavramın birer ögesi olarak düşünülebilir. Bu göstergebilimsel alan, dilin sadece iletişim aracı olmanın ötesinde, bir kültürün sembolik dünyasını yansıttığı bir alanı temsil etmektedir. Dolayısıyla bir hayvan ismi hem temel anlamını taşımakta hem de o kültürün mitolojileri, atasözleri, deyimleri aracılığıyla derinlemesine anlamlar içerebilmektedir. İletişim sürecinde aynı ortak kültür dairesi içerisinde öğelerini kazanan göstergeküresel alana sahip bireyler, mitoloji, atasözü ve deyimler ile anlam kazanan hayvan isimlerini anlamlandırılırken, ortak kültür dairesinde olmayan bir göstergeküre alanına sahip bireylerce anlaşılammaktadır. Çünkü ortak kültür dairesindeki bireyler zihinlerinde belirli özellikleri ile yer alan hayvan isimlerini duygularını ve düşüncelerini ifade etmede kullanırlarken (Özavşar, 2019, s. 185). Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen bireylerin Türkçedeki bağlama göre anlam kazanan ve duygu değerlerinin ifadesi olarak yaygın şekilde kullanılan hayvan isimlerini anlamlandırmakta zorluk yaşayacakları açıktır.

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen birey, dilin söz varlığı aracılığıyla Türk kültürünün derinliklerine inerken aynı zamanda dilin kendine özgü dünya görüşünü de keşfedebilmektedir. Diller arası farklı algı ve düşünüşüne dair bir başka örnek olarak “kırkayak” sözcüğü verilebilir. Türkçede “kırkayak” terimi, genellikle çok ayaklı ve uzun bir böcek türünü ifade ederken, Batı dillerinde aynı böceğe karşılık gelen terimler genellikle “bin ayaklı” anlamına gelmektedir (Aksan, 2006, s. 8). Bu durum, aynı böcek türünün farklı dillerde farklı isimlendirmeye ifade edilmesini gösterir ve dilin düşünme biçimleri ile ilişkilendirilmektedir. *Kırkayak* sözcüğünde çok anlamına geldiği görülen “kırk” sözcüğünün aynı şekilde Türkçenin söz varlığında yer alan “Senin gibisi dünyaya kırk yılda bir gelir.” örneğinde de zamansal uzunluğu ifade ettiğinden kırkayak sözcüğündeki kullanımına benzer bir kullanıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Türk kültüründe bir şey kırk kere söylendiğinde o durumun gerçekleşeceğine inanılmaktadır. Ayrıca hem İslam öncesi hem de İslam geleneklerine dayanan, doğumdan sonraki ilk 40 gün boyunca bebeğin ve annesinin ortalıkta görünmemesi geleneği vardır. 40 sayısı aynı zamanda arkadaşlığın süresiyle de ilişkilidir; biriyle

kahve içme davetini kabul etmenin 40 yıllık dostluğa yol açacağına inanılır. Ayrıca 40 sayısı, Türk hurafe ve inanışlarında derin bir şekilde yerleşmiş olup Türk kültüründe sayıların kültürel ve dinî önemini yansıtmaktadır (Somuncu, 2020, s. 807). O hâlde Türk kültürüne ait düşünüş ve algılayışta “kırk” sayı ismi, temel anlamının dışında daha pek çok anlama da gelmektedir. Bu anlam zenginliği, Türk kültüründe “kırk” sayı isminin önemini ve kullanımını gösterir. “Kırk” sayı ismi, sadece matematiksel bir anlam taşımayıp aynı zamanda derin bir kültürel ve dilbilimsel sembolizme de sahiptir.

Bu çalışmanın ana konusunu oluşturan Türkçedeki hayvan isimleri ve hayvan isimlerine bağlı çokanlamlı kullanımlar da Türk kültürüne ait algı ve düşünüşün önemli örnekleri arasında yer almaktadır. Hayvan isimleri, bir dilde genellikle kültürel bağlamı, metaforik anlamları ve günlük iletişimi zenginleştiren önemli göstergelerdir. Bu çalışma, özellikle Türk kültürüne ait hayvan isimlerini kullanarak öğrencilere dilin derinliklerine inme fırsatı sunmayı amaçlamaktadır. Hayvanlar, Türk kültürünün önemli bir parçasıdır ve buna bağlı olarak da Türkçede hayvanlarla ilgili pek çok sözcük bulunmaktadır (Karakuş, 1997, s. 1151). Türk kültür tarihine bakıldığında hayvanlar zamanı algılamada bile önemli görülmüş ve hayvan özellikleri dikkate alınarak takvim bile oluşturulmuştur (Karakuş, 1997, s. 1144-1145). Türk kültüründeki 12 Hayvanlı Türk Takvimi bu açıdan önemli bir örnek olarak dikkat çekmektedir.

Türk kültüründe hayvanların özelliklerine göre şekillenmiş zaman algısının yanı sıra hayvanlarla ilgi durum ve eylemlerin de Türk halk kültüründe çeşitli anlamlara sahip olduğu da görülür. Örneğin Türk kültüründe bir kişinin üzerine kuş pislemesi; şans, talih olarak anlamlandırılırken çatıya baykuş konması uğursuzluk olarak görülmüştür. Hayvanlarla ve tabiatla iç içe yaşam hem Türk düşünce ve algı dünyasına hem de Türkçenin söz varlığına etki etmiştir. Türkçede hayvanlarla ilgili pek çok sözcük, deyim ve metaforik kullanım bulunmaktadır. Türk kültüründe insan, insanla ilgili durum ve çeşitli eylem ile olayların tasvirinde hayvan isimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviyede kazandırılan bir söz varlığı olan hayvan isimleri, temel anlamlarının dışında Türk kültürünün anlam evreninde (göstergeküresinde) farklı anlam alanlarına da sahiptir. Öncelikle, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen düzeylere bakıldığında, hayvan isimlerinin öğretimi temel seviyeden ileri düzeye kadar farklı beceri alanlarında kullanılmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (2021) kitabında hayvan isimlerinin öğretimi serbest zaman etkinliği olarak okuma A2 seviyesinde (2021, s. 62), “Somut, gündelik konularla (ör. hobiler, spor, serbest zaman etkinlikleri, hayvanlar) ilgili kısa dergi raporları veya kılavuz girişlerinde belirtilen ana noktaları anlayabilir”, “Sağlam Başlangıç” [strong Waystage] (A2+) seviyesinde (2021, s. 176) “hayvanları ve eşyaları betimleme”, genel yazılım üretim A1 seviyesinde (2021, s. 70) “Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir”, şematik doğruluk başlığı altında alımlayıcı kategorisinde C1 seviyesinde “bağlam yoluyla sınıflandırıcıları, doğru gönderim nesnesine (ör. hayvanlar) bağlayabilir” (2021,

s. 153) gibi hem temel düzeylerde hem de ileri düzeylerde insan ve durum tasvirlerinde hem adlandırma hem de benzetmeler yoluyla sözcüklerde ve deyimlerde metaforik şekilde kullanıldığı görülmektedir. Türkçedeki bazı hayvan isimlerinin yeni anlamlar taşımaları da Türkçe öğrenenlerin Türk kültürünün anlam evreninin yani göstergeküresinin bir ögesi ile karşılaşmaları anlamına gelmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde dil ve kültür birlikteliğine dikkat çekerek dil öğretiminin sadece dil bilgisi kuralları ile sözcük ezberletmek olmadığı, sözcüklerin taşıdığı derin anlamlarında Türk kültürünün, düşünüş ve algısının etkisi olduğu, aynı kültür dairesi içerisindeki bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlayan ve kültür göstergebiliminde göstergeküresel alan olarak tanımlanan bir alanın varlığı ile bu alanda Türk kültürü içerisinde anlam kazanmış, çeşitli metaforik kullanımlara sahip hayvan isimlerini sınıflandırarak hem öğretici hem de öğrenen kişide bir farkındalık oluşturmak ve Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretim sürecini daha dikkat çekici kılmaktır.

4. Yöntem

Çalışmada, alan yazın gözden geçirilerek ilgili alan yazındaki bilgilerin çözümlenmesi, betimlenmesi ve yorumlanması şeklinde alan yazını gözden geçirme yöntemini temel alan nitel bir araştırma yöntemi izlenmiştir. Öncelikle Türk kültür tarihinde hayvanlarla ilişkilendirilen yaşam tarzı, gelenekler, inançlar ve mitolojik öğeler gibi konuları kapsayan alan yazını incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde, Türkçedeki hayvan isimlerinin kökenleri, kullanım alanları ve metaforik anlamları üzerine yapılan akademik çalışmalar gözden geçirilmiştir. Ardından, bu alan yazınından elde edilen bilgiler çözümlenmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Türkçedeki hayvan isimlerinin temel anlamlarının dışında nasıl metaforik şekilde kullanıldığına dair örnekler belirlenmiş ve bu örneklerin Türk düşünüşü ve algısıyla nasıl ilişkilendirilebileceği üzerine analizler yapılmıştır. Bu araştırma yöntemi, Türkçedeki hayvan isimlerinin söz varlığındaki önemini ve kültürel bağlamını anlamak için kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Alan yazınından elde edilen bilgilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve yorumlanması, Türkçedeki hayvan isimlerinin kullanımını ve metaforik anlamlarını daha derinlemesine anlamamıza olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, Türk kültürünün dil üzerindeki etkisini anlamak ve Türkçenin söz varlığını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için etkili bir araçtır.

5. Bulgular

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde hayvan isimlerine ve hayvan isimlerinin taşıdığı anlam alanlarına dair söz varlığı kazandırmada gerekli verileri insanla ilgili kullanımlarda yer alan hayvan isimleri, deyimlerde yer alan hayvan isimleri, yeme/içme, yiyecek-içecek ile ilgili hayvan isimleri, renk isimlerinde geçen hayvan isimleri, bitki isimlendirmelerinde geçen hayvan isimleri, bedenle ilgili kısımlarda

geçen hayvan isimleri, eşya ve araç-gereç isimlendirmesinde geçen hayvan isimleri şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

5.1. İnsanla İlgili Kullanımlarda Yer Alan Hayvan İsimleri

5.1.1. Fiziksel Özelliklerde Geçen Hayvan İsimleri

Balıketinde “Kilosu ortalamanın biraz üstünde olan kadın.”¹

Keçi sakal “Sadece çenede bırakılmış sivri ve seyrek sakal.”

5.1.2. Karakter Özelliklerini Tanımlarken Kullanılan Hayvan İsimleri

Karakter özelliklerinin tasvirinde kullanılan hayvan isimleri Türkçede sıklıkla kullanılan metaforik yapılarıdır. Lakoff ve Johnson’un (2008) belirttiği gibi metaforlar sadece dilsel yapılar değil, aynı zamanda dünyayı algılamamız, anlamamız ve etkileşimde bulunmamızda temel rol oynamaktadır. Dolayısıyla, karakter özelliklerini ifade etmek için kullanılan hayvan isimleri, aslında insanların belirli özellikleri, davranışları veya durumları tanımlamak için doğal olarak başvurduğu metaforik ifadelerdir. Lakoff ve Johnson’ın çalışmaları, bu tür metaforların sadece dilin yüzeyinde değil, aynı zamanda zihinsel işleyişimizin derinliklerinde de yer aldığını göstermektedir. Kavramsal metaforlar, soyut kavramları daha somut deneyim alanlarıyla ilişkilendirerek anlamamızı ve ifade etmemizi sağlamaktadır. Örneğin, bir kişiyi “aslan gibi cesur” veya “tilki gibi kurnaz” olarak nitelendirmek, aslında bu kişinin belirli özelliklerini anlatmak için kullanılan kavramsal metaforlardır. Bu metaforlar, aslanın cesareti veya tilkinin kurnazlığı gibi somut deneyimlerle ilişkilendirilen özellikleri, insan karakterlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu metaforlar genellikle kültürel ve tarihsel bağlamlara da göndermeler yapmaktadır, çünkü belirli hayvanların özellikleri veya davranışları belirli bir kültürde belirli anlamlarla ilişkilendirilmiştir. Karakter özelliklerini tanımlamak için kullanılan hayvan isimleri, dilin derinlerinde yer alan ve insanların dünyayı anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olan kavramsal metaforların bir örneğidir. Bu metaforlar, dilin ve kültürün birbirine nasıl bağlı olduğunu ve insanların dünyayı nasıl algıladığını anlamak için önemli bir pencere sunmaktadır. Özellikle orta ve ileri seviyelerde karşılaşılan karakter özelliklerinin tasvirinde yer alan metaforik şeklindeki hayvan isimleri, Türk kültürünün anlam evreninde şekillenmişlerdir ve şu şekildedirler:

5.1.3. Adlandırma Şeklinde Olanlar

Ana kuzusu “Nazlı büyütülmüş çocuk veya genç”

Akbaba “Yaşı ilerlemiş, ihtiyarlamış kimse.”

İnatçı keçi “Çok inat eden kimse.”

Sazan “Kolay kandırılan, aldatılabilen kimse.”

Papağan “Duyduklarını düşünmeden olduğu gibi tekrarlayan kimse.”

¹ Çalışma boyunca tüm sözcük açıklamalarında <https://sozluk.gov.tr/> adresinden yararlanılmıştır.

İnek “Çok çalışkan.”

Baykuş “Geç yatıp geç kalkan.”

Kitap kurdu “Çok kitap okuyan, toplayan ve kitaplarla uğraşan kimse.”

Atom karınca “Hızlı ve çok çalışkan kimse.”

Karıncaezmez “Çok merhametli, ince duygulu kimse.”, “Yavaş hareket eden.”

Kınalı kuzu “Askere gönderilen gençlere verilen ad”, “Sevgi belirtmek için kullanılan bir söz.”

5.1.4. Benzetme Şeklinde Kullanılanlar

Aslan gibi “Boylu, poslu, güçlü yakışıklı, sağlığı yerinde (kimse)”

Kedi gibi “Uysal ve sokulgan.”

Kurt gibi “İşini bilen, girişken kimse.”

Ayı gibi “İri yarı, kaba, anlayışsız kimse.”

At gibi “Vücudu iri yarı olan.”

Bülbül gibi (konuşmak, okumak) “Kolaylıkla konuşmak, okumak”, “İtiraf etmek.”

Fındık kurdu gibi “Ufak tefek, tombulca, sevimli.”

Arı gibi “Çok çalışkan.”

Pire gibi “Çevik, çok hareketli, yerinde duramayan.”

Leylek gibi “Zayıf ve uzun bacaklı.”

Kuş gibi “Çok hafif”, “Çabuk iş gören, eline ayağına çabuk.”

Şahin bakışlı “Bakışları sert ve keskin olan.”, “Bakışları ayrıntıları, uzakları gören.”

Fil gibi “Çok Yemek Yiyen (Kimse), çok şişman (kimse)”

Koyun gibi “Karar ve davranışlarında başkasına bağımlı olan, başkasına uyan”

Deve gibi “Uzun boylu, hantal”

Tavuk gibi “Erken yatıp uyuyan (kimse)”

Kaplumbağa gibi “Yavaş hareket eden (kimse)”

Yılan gibi “Hain, sevimsiz ve soğuk (kimse)”

Ayır gibi “İri yarı, cüsseli, güçlü (kimse)”

Ceylan gibi “Vücudu ince ve narin olan (kadın)”

Karabatak gibi “Bir görünüp bir ortadan kaybolan (kimse)”

Katır gibi “İnatçı (kimse)”

Tilki gibi “Kurnaz (kimse)”

Adlandırma ve benzetme şeklinde kullanılan hayvan isimlerinin insanın karakter özelliklerinin betimlenmesinde kullanılmasında ilk olarak hayvanın görünüş özelliklerinin etkisi olduğu dikkat çekmekle birlikte Türk düşünce ve algısının örneklerini sunan adlandırmalar ve benzetmeler oldukları da görülmektedir. Özellikle

insanla ilgili kullanımlarda yer alan hayvan isimlerinde Türk mitolojisinin izlerini görmek mümkündür. Türk mitolojisine bakıldığında pek çok hayvan kutsal sayılmaktadır ve bu kutsallık bazı hayvan isimlerine olumlu anlamlar kazandırmıştır. Örneğin *Aslan gibi* “Boylu, poslu, güçlü yakışıklı, sağlığı yerinde (kimse)” anlamındaki kullanımında aslanın taşıdığı anlamın Türk mitolojisinden geldiği anlaşılmaktadır ve hatta aslan yelesi bir yiğitlik simgesi olduğundan tarihte Türk kültüründe uzun saçlılığın yaygın olması durumu da bu anlayışla ilişkilendirilmiştir. Bu durumda bir erkeğe söylenen “Aslan gibi” ifadesi de akla hem yiğitliği hem de Türk mitolojisindeki algısıyla kudret ve kuvvet simgesini getirmektedir (Çoruhlu, 2000, s.136). Kurnazlığın bir sembolü hâline gelmiş tilkinin Türk kültüründe de hilekâr ve kurnaz bir hayvan olarak tanındığı görülmektedir (Çoruhlu, 2000, s. 157).

5.1.5. Çocuklar İçin Kullanılan Hitaplarda Yer Alan Hayvan İsimleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kişiler arası ilişkiyi yansıtan hitap ifadeleri dikkat çekici yapılardır. Sokakta bir anne veya baba, çocuğuna hitap ederken kullandıkları sevgi dolu kelimeler, aslında Türk kültürünün derinlerine uzanan köklerin bir yansımasıdır. Bu kelimeler sadece basit birer hitap değil, aynı zamanda Türk toplumunun aile yapısı, duygusal bağları ve iletişim tarzı hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, “tosunum” kelimesi, güçlü ve cesur bir ifadeyle çocuğa olan sevgi ve güveni ifade ederken, “kuzum” veya “koçum” gibi kelimeler, sevgi dolu bir yakınlık ve koruyuculuk hissini yansıtmaktadır. Bu kelimeler aynı zamanda Türk toplumunun içsel sıcaklığını ve aile bağlarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür hitaplar, toplumun sosyal normları ve değerleri hakkında ipuçları vermektedir. Türk toplumunda, aile bağları genellikle çok güçlüdür ve bu güçlü bağlar sevgi dolu hitaplarla pekiştirilmektedir. Bu nedenle, bir anne veya baba tarafından kullanılan bu kelimeler, bir duygu ifadesi olmakla birlikte Türk toplumunun aileye ve sevgiye verdiği önemi de yansıtmaktadır. Yabancı biri, bu tür hitapları sokakta veya günlük hayatta gözlemlediğinde, yeni kelimeler öğrenir ve Türk kültürünü daha derinden anlamaya ve algılamaya başlayabilir. Dolayısıyla yeni kelimeleri öğrenmek sadece dilin yüzeyine inmekle kalmamakta aynı zamanda bir kültürün derinliklerine de inmeyi sağlamaktadır.

Türkçede hayvan isimlerinin yer aldığı çocuklara yönelik bazı hitaplar ve adlandırmalar şu şekildedir:

Tosun “Sağlıklı, tıknaz, delikanlı.”

Aslan “Gülbüz, cesur ve yiğit adam.”

Koç “Sağlıklı, gülbüz genç erkek.”

Kuzu “Yavru, çocuk.”

Çocuklara yönelik hitaplar arasında yer alan koç, Şamanist inanışta gökle ilişkilendirildiğinden güç, kuvvet ve alplık simgesi olarak görülmüştür (Çoruhlu, 2000, s. 150). Günümüzde de özellikle erkek çocuklara büyükleri tarafından bu hayvan isminin kullanılmasında Türk mitolojisinin izleri olarak görülmektedir.

Bu hitaplar, formaliteyi aşan, içten ve sıcak bir iletişim tarzını temsil etmektedir. Öğrenen kişilerin sokakta veya günlük yaşantılarında bu hitapları duymaları, sadece dil öğrenmelerine değil, aynı zamanda Türk insanların günlük yaşamda nasıl iletişim kurduğunu anlamalarına da yardımcı olmaktadır.

5.1.6. Olumsuz Anlamda İnsan İçin Kullanılan Hayvan İsimleri

Maymun iştahlı “Hevesi çabuk geçen, kararsız.”

Kuş beyinli “Akılsız, aptal.”

Akbaba “Çıkarı için başkalarını sömüren, fırsatçılık eden.”

Örümcek kafalı “Eskiye saplanıp yeniliklere düşman olan, eskiye bağlanıp kalmış olan, geri düşünceli kimse.”

Balık hafızalı “Bildiklerini, öğrendiklerini çabuk unutan kimse.”

Eşek sıpası “Sövgü bildiren bir söz.”, “Sevgi bildiren bir söz.”

Eşek kafalı “Kalın kafalı”

Akrep gibi “Her fırsatta sözleriyle başkalarını inciten veya onlara kötülük eden.”

Koyun bakışlı “Budala, şaşkın olan kimse.”

Angut “Hareketlerinde, durumunda bir incelik olmayan, görgüsüz kimse.”

İt “Aşağılık niyetlerle yaltaklanan veya davranışları kötü olan kimse için kullanılan bir sövgü sözü.”

Şebek “Çirkin ve arsız kimse.”, “Maskara.”

Öküz “Söz ve davranışlarında incelikten yoksun kimse.”

Dinozor “Gelişmelere ayak uyduramamış, çağın gerisinde kalmış veya mevcut durumu korumak isteyen kimse.”

Çakal “Kurnaz, yalancı, düzenci, aşağılık kimse, görgüsüz.”

Yılan “Sinsi ve hain.”

Örneğin insan için kullanılan ve olumsuz bir anlam içeren yılan sözcüğünün Türkçenin göstergekörel alanında taşıdığı “sinsi ve hain” anlamının kökenini Altay Türklerinin yaratılış efsanesinde bulmak mümkündür. Bu efsanede yılan, Erlik’in (Altay mitolojisinde yer altı dünyasının kötülük temsilcisi) sözüne aldanmıştır ve köpek ile birlikte yenilmemesi gereken dört daldaki meyveyi korumakla görevlendirilmişlerdir. Yine efsaneye göre Erlik insanları yasak meyveleri yemeye yönelik ikna etmeye çalışırken yılanın ağaca çıkıp elmayı yediğinden bahsedilmektedir. Bu olay sonrasında yaratıcı Ülgen bu işin sorumlusunu bulmaya çalışınca da yılan ve insanların suçu birbirlerine attıkları ve bunun üzerine Ülgen’in yılan ve insanları cezalandırdığı, yılanı da “Şimdi sen şeytan oldun. Kişiler sana düşman olsun, vursun, öldürsün.” şeklindeki sözleri yer almaktadır. (Bayrak İşcanoğlu, 2020, s. 71). Yılanın “sinsi ve hain” gibi anlamı taşımasında Türk kültürünün etkisini gösteren bu örnekte Türk duyuş ve düşünüşünün etkileri görülmektedir.

5.2. Deyimlerde Yer Alan Hayvan İsimleri

Durumla ilgili kullanımlarda hayvan isimlerinin temel anlamının dışında metaforik bir anlam taşıdığı görülmektedir:

5.2.1. Bir Durumu Tasvir Edenler

Çantada keklik “Ele geçirilmesi, elde edilmesi kolay olan”

Bityeniği “Bir işin gizli kalmış kötü ve aksak yanı, kuşkulu bir nokta.”

Çifte kumrular “Birbirini çok seven sevgili.”

Yılan hikâyesi “Uzayıp giden, bir türlü sonuca bağlanmayan sorun.”

Eşek Şakası “Başka birine yapılan ağır şaka.”

Talih Kuşu “Beklenmedik bir iyilik, iyi talih.”

Karınca duası gibi “Çok küçük, sık ve okunaksız yazı.”

Kuş dili “Genellikle çocukların kelimelerin başına veya hecelerin arasına başka heceler ekleyerek oluşturdukları bir konuşma.”

5.2.2. Bir Eylemi Tasvir Edenler

Kurt gibi acıkmak “Çok acıkmak.”

Keçileri kaçırmak “Delirmek veya bunalım içinde olmak.”

Sinek avlamak “Müşterisi olmayıp boş oturmak.”

Bülbül kesilmek “Bir etki veya baskı altında çokça konuşmak.”

Cebinde akrep olmak “Çok cimri olmak.”

Turnayı gözünden vurmak “Umulmadık bir kazanç veya çıkar sağlama imkânı ele geçirmek.”

Deveye hendek atlatmak “Birine yapılması çok zor, hemen hemen imkânsız olan işleri yaptırabilmek.”

Bir taşla iki kuş vurmak “Bir iş veya davranışla birden çok yararlı sonuca ulaşmak.”

Leyleği havada görmek “Çok gezmek.”

Kuş sütü ile beslemek “Eksiksiz, özenli bir biçimde beslemek.”

Horozlanmak “Kabadayı tavrı takınmak, çalım satmak.”

5.3. Yeme/İçme, Yiyecek-İçecek ile İlgili Hayvan İsimleri

Sofrada bir kuş sütü eksik “Her türlü yiyecek var.”

Kuşbaşı et “Küçük bir kuşun başı büyüklüğünde doğranmış et.”

Tavşankanı çay “Tam kıvamında demlenmiş çay.”

5.4. Renk İsimlerinde Geçen Hayvan İsimleri

Civciv sarısı “Çok açık sarı.”

Devetüyü “Açık kahverengi.”

5.5. Bitki İsimlendirmelerinde Geçen Hayvan İsimleri

Aslanağzı “Türlü renkte, güzel, kokusuz çiçekleri olan bitki.”

5.6. Bedenle İlgili Kısımlarda Geçen Hayvan İsimleri

Köpek dişi “Azı dişleri ile köpek dişleri arasında iki yanda ve altlı üstlü birer tane bulunan sivri diş.”

Serçe parmak “Beş parmağın en küçüğü, küçük parmak.”

5.7. Eşya ve Araç-Gereç İsimlendirmesinde Geçen Hayvan İsimleri

Kartalgözü “Gözlem amacıyla kullanılan insansız uçak.”, Teniz, voleybol vb. oyunlarda topun oyun alanı içinde kalıp kalmadığını uzaktan çekebilen kamera.”

Maymuncuk “Her kilidi açmaya yarayan, demirden, eğri ve sivri araç; hırsız anahtarı.”

Kirpi “Mayına karşı dayanıklı, personel taşıyan zırhlı araç.”

Kargaburnu “Sanayide küçük ve yuva içine yerleştirilmiş vidaları sökmeye yarayan ince, uzun, ağızlı alet.

Kobra “Dört çekerli, lastik tekerlekli hem karada hem suda gidebilen, keşif ve ileri gözetleme görevlerinde kullanılan, dokuz personel taşıyan zırhlı araç.”

Ördek “Yataktan kalkamayacak durumdaki erkek hastaların içine idrarını yaptıkları kap, lazımlık, oturak.

Kuşgözü “Ev, villa gibi konutların çatı katlarını aydınlatmaya yarayan küçük pencere.”

Akrep “Saatin iki ibresinden küçüğü.”

Örneğin akrep kelimesi Arapça kökenli bir kelimedir ve temel anlamda bir hayvan adı iken biçim benzerliğine dayanan benzetme ile saatin kısa göstergesinin adı hâline gelmiştir (Aksan, 1996, s. 13).

Ayrıca doğan, serçe, kartal ismindeki yerli araba modellerini de bu başlık altında sıralamak mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Hayvan isimleri, Türk dili ve kültürü içerisinde önemli bir yere sahiptir. Göktürk Kitabeleri gibi erken dönem yazılı belgelerden itibaren, Türk topluluklarının hayvanları sıkça sembolize ettikleri ve onların isimlerini kullandıkları görülür. Özellikle Türk mitolojisi ve geleneksel hikâyeler, hayvanlar üzerine kurulu zengin motiflerle doludur. Türkçenin söz varlığında bulunan hayvan isimleri, dilin ve kültürün derinliklerine göz atmak için değerli bir kaynaktır. Bu isimler; Türk kültürünün zengin mitolojik, folklorik ve sembolik mirasını yansıtırken aynı zamanda dilin öğrenilmesi sürecinde öğrencilere Türk düşüncü ve algısını anlama fırsatı da sunmaktadır.

Metaforlar, dilin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde önemli bir role sahiptir çünkü dilin duygusal, kültürel ve sembolik boyutlarını ifade etmede kullanılırlar (Lakoff ve Johnson, 2010). Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde, metaforlar dilin derinliğini ve zenginliğini kavramada yardımcı olabilir. Öğrencilere metaforları öğretmek, onların dilin sadece mekanik yapısını değil aynı zamanda Türk kültürünün inceliklerini de anlamalarına yardımcı olabilir (Boylu ve Işık, 2017). Hayvan metaforlarının Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını öğrenmenin ötesinde, dilin kültürel ve duygusal boyutlarını anlamalarına yardımcı olabilir. Bu tür metaforlar, dil öğrenme sürecini daha keyifli ve etkili hâle getirebilir, öğrencilerin Türk kültürüne daha derinlemesine bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir (Çiftçi ve Coşkun, 2017). Ayrıca sosyal bilimlerin hemen her alanında yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan metaforlar, dil öğretimi alanında da daha fazla kullanılmalıdır. Metaforlar, karmaşık kavramları daha anlaşılır hâle getirirken öğrencilerin öğrenme sürecini daha keyifli ve etkili kılabilir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarda metaforlara daha fazla yer verilmesi önemlidir.

Türkçedeki hayvan isimleri Türkçenin temel söz varlığını oluşturmakla birlikte, beraber kullanıldıkları sözcükler ve bağlam içerisinde taşıdıkları anlamları ile Türk kültürüne ait göstergeköresel bir alan olarak dikkat çekmektedir. “Kurt”, “kartal” “kuzu” gibi hayvan isimleri, yalnız başına bir hayvan türünü ifade ederken, “kurt gibi aç”, kuzu gibi”, “kartal gözlü” gibi kullanımlarda farklı anlamlar kazanmaktadır. Bu tür metaforik kullanımlar, Türk kültüründeki hayvan sembolizmini yansıtmaktadır. Örneğin, “kurt gibi aç” ifadesi, kurtların avlanma yetenekleriyle ilişkilendirilerek birinin acıkmışlığını veya açgözlülüğünü vurgulamaktadır. “Kuzu gibi masum” ise, kuzuların genellikle savunmasız ve masum görünüşleriyle ilişkilendirilerek birinin masumiyetini veya saflığını belirtmektedir. “Kartal gözlü” ifadesi ise kartalların keskin ve dikkatli bakışlarıyla ilişkilendirilerek birinin dikkatli veya gözlemci olduğunu belirtmektedir. Bu tür metaforik kullanımlar, Türk kültüründeki hayvan sembolizminin derinliklerini yansıtmaktadır. Özellikle kurt, kartal, kuzu gibi hayvanlar, Türk mitolojisinde, halk hikayelerinde ve atasözlerinde önemli roller oynamışlardır. Bu hayvanlar, genellikle belirli değerlerle ilişkilendirilir ve bu metaforik kullanımlar, Türk kültüründeki değerlerin ve inançların bir yansımasıdır. Bu isimler, aynı zamanda insanların çevreleriyle kurdukları ilişkileri de yansıtmaktadır. Hayvanların tarım, avcılık, hayvancılık gibi faaliyetlerde kullanılması, onların günlük yaşamda ve folklorik anlatılarda önemli bir yer tutmalarına neden olmuştur. Bu çerçevede, hayvan isimlerinin göstergebilimsel olarak incelenmesi, bir dilin sadece sözcüklerin anlamlarını değil, aynı zamanda bu kelimelerin kültürel, tarihsel ve sembolik bağlamlarını da içerdiğini göstermektedir. Hayvan isimleri, bir kültürün dünya algısını, insanların çevreleriyle olan ilişkilerini ve hatta dünya görüşlerini anlamak için önemli bir anahtardır. İnsanla ilgili karakter özelliklerinde, bedenin bazı bölümlerinin isimlendirilmesinde, durum ve eylemle ilgili olarak deyimlerde, bitki ve yiyecek içecek ile ilgili adlandırmalarda ve çeşitli eşya, araç-gereç isimlerinde hayvan isimleri yer almaktadır.

Çalışma boyunca göstergeköresel bir alan olarak değerlendirilen hayvan isimleri, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sırasında özellikle B2-C1 seviyelerinde taşıdıkları metaforik anlamları ile Türk kültürüne, Türk düşünüş ve algısına yönelik anlamları bünyelerinde barındırmaktadır. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında Türkçe öğrenen kişiye söz varlığı kazandırılırken temel söz varlığının yanı sıra kültürel anlam evreni etrafında şekillenmiş söz varlığının içinde bulunduğu göstergeköresel bir kültürel anlam alanının varlığından öğreticinin haberdar olması, ileri seviyeler olan B2-C1 seviyelerinde sözcüklerin sadece temel anlamları ile değil Türk kültürü çerçevesinde kazandıkları anlamları ile ifade edilmesi, Türk düşünüş ve algısının öğrenen kişinin ana dilinin olduğu kültür çevresinden farklılığının sezdirilmesi, Türkçe öğretim sürecinde önemli görülmektedir. Çünkü Türkçeyi öğrenen kişi aynı zamanda Türk kültürüne dair düşünüşü ve algıyı da almaktadır. Söz varlığı kazandırmada Türk kültürünün etkisiyle oluşmuş göstergeköresel alanların varlığı Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde fark edilerek metaforik kullanımları ile hayvan isimlerinin taşıdıkları anlamlar, öğretici tarafından göstergeköresel bir alan olarak dikkate alınmalı, Türkçedeki göstergeköresel alanların (hayvan isimleri gibi) farkındalığı ile Türkçenin söz varlığı öğrenciye kazandırılmalıdır. Çünkü Yabancılar Türkçe öğretiminde, hayvan isimlerinin kullanımı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır. Anlatma ve anlama teknikleriyle birlikte, öğrencilere basit kelimelerin yanı sıra türemiş ve birleşik kelimelerin de kavratılması gereklidir. Bu şekilde, Türkçenin eklemeli yapısı ve türetme gücü öğrencilere somut bir şekilde

aktarılabilir. Öğrencilere, günlük hayatta sıkça kullanılan hayvan metaforlarını içeren cümleler ve diyaloglar sunularak konuşma becerileri geliştirilebilir. Örneğin, “Bu işi aslan gibi hallederiz” veya “Bu konuda tavşan gibi çekingen davranma” gibi ifadeler öğrencilere Türkçede sıkça kullanılan metaforları öğretirken konuşma pratiği yapmalarını sağlayabilir. Bu sayede, öğrenciler hem dil bilgisi hem de kültürel anlayış açısından zenginleşir ve Türkçeyi daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirler.

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz bağ, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde oldukça önemlidir. Dil öğrenme sadece kelime dağarcığını ve dilbilgisini öğrenmekle sınırlı değildir ve o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü anlamayı da içermektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde kültürel unsurların aktarılması, öğrencilerin dilin derinliklerine inmesine ve Türk toplumunun düşünce tarzını, değerlerini ve geleneklerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Dil öğrenme sürecinde kültürel unsurlardan yararlanmak aynı zamanda deyimler, atasözleri ve kalıp sözler gibi dilin derinliklerine inmeyi sağlayan ifade şekillerini öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu tür ifadeler, sadece dilin mekanik yapısını öğrenmekle kalmamakta ve Türk toplumunun düşünme tarzını ve iletişim biçimlerini de anlamayı sağlamaktadır.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi esnasında dil ve kültürün birlikte ele alınması, dilin sadece bir araç olmaktan öte, kültürün bir yansıması olduğu Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlere kavratılmalıdır. Çünkü kültürel unsurlardan yararlanmak dil öğrenme sürecini daha zengin, etkili ve keyifli bir hâle getirmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aslan, B. O. (2023). *Geleceğe göstergebilimle bakmak 1. Cilt, Kuramlar-Göstergelerin Çağrışım İlişkileri Sözlüğü*. s. 45-53.
- Bayrak, İşcanoğlu, İ. (2020). Türk dünyası edebiyatından okumalar-cılandın süyüsü (Yılanın Aşkı). *Türk Yurdu Dergisi*. 389. 7-73.
- Barthes, R. (2002). *The Neutral*, Seagull Books.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Çapan Tekin, S. ve İşeri, K. (2023). Karikatürlerin kültür göstergebilimi açısından çözümlenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 248-263. <https://doi.org/10.58306/wollt.1388216>
- Çelik, S., Kırkgöz, Y., Çopur, D., İrgin, P. ve Erbay Çetinkaya, Ş. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı cilt*.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214.

- Çoruhlu, Y. (2000). *Türk mitolojisinin ana hatları*. Kabalcı Yayınları.
- Günay, D. (2020). *21. Yüzyılda Göstergibilim*. Papatya Bilim Akademik Yayınevi.
- Karakuş, İ. (1997). Türkçe ad biliminde (onomastik) hayvan adları. *Erdem (Atatürk Kültür Merkezi Dergisi)*, 9(27), 1143-1152.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar-hayat, anlam ve dil*. Paradigma.
- Lotman, Y. M. (2005). On the semiosphere. *Σημειωτική-Sign Systems Studies*, 33(1), 205-229.
- Özavşar, R. (2019). Hayvan adlarında duygu değeri: Atasözleri ve deyimler. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(20), 183-204.
- Somuncu, M. (2020). Deyimlerde yer alan dokuz ve kırk sayılarına anlam temelli bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 15, 805-818.
<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42811>
- Surur Çelepi, M. (2023). Türk semiyosferinde bir mücadele örneği: Ali cengiz oyunu. *Millî Folklor Dergisi*, 18(137), 61-73.
<https://doi.org/10.58242/millifolklor.1074281>
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 30 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. Remzi Kitabevi.
- Ünalın, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Nobel Yayınları.
- Vernadsky, V. I. (1998). *The biosphere*. Springer Science & Business Media.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford University Press.
- Yavuz, N. (2010). Yabancı dilde deyimlerin öğretilimi için bir araç geliştirme denemesi. *Dil Dergisi*, 147, 7-21. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000123

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

It is a well-recognised fact that vocabulary acquisition in teaching Turkish as a foreign language is not just rote memorisation. In language learning, knowing the meaning of a word also includes the context of use, cultural origin and in-depth meanings of that word. If only memorising words were enough to gain vocabulary, whole sentences and paragraphs could be understood by looking up those words in a dictionary. The words of a language have deeper meanings behind what is visible. The word of a language bears traces of the culture in which that language was formed and provides examples of the language's perception of the world. As Doğan Aksan states, vocabulary is not only symbols formed by the combination of sounds; it is also the intellectual world of the society speaking that language, a mirror of its material and spiritual culture, a cross-section of its world view (2006, p. 7). Therefore, focusing on vocabulary in language learning aims to understand not only vocabulary knowledge but also the roots, history and deep meaning of the language. Doğan Aksan, in his work titled *Her Yönüyle Dil* (Language in All Its Aspects), states that even if one does not have information about a nation's way of life, beliefs, world view, traditions and experiences throughout history, very valuable information can be obtained on the aforementioned issues by analysing the vocabulary of the language (2020, p. 65). From this point of view, the person who learns Turkish as a foreign language has access to a lot of information about Turkish history, beliefs, traditions and world perception along with Turkish words. Language is a reflection of the social memory of a society. As Aksan states, by analysing the vocabulary of a language, it is possible to obtain in-depth information about the rich cultural heritage, history and world view of the society speaking that language. This situation makes the process of language learning not limited to increasing vocabulary knowledge, and gives students the chance to comprehend the context, cultural context and social content of the language. Therefore, in teaching Turkish as a foreign language, not only grammar and vocabulary but also the inner depths and cultural dimensions of the language should be considered.

Language is already in interaction with the culture in which it is formed. Just as language ensures the transmission of culture from generation to generation, culture has an important effect on the shaping of the vocabulary of the language. In other words, the words of the language are an indicator of the culture in which it exists. Nermi Uygur, in his work titled *Culture Theory*, sees the learning of one's mother tongue as nothing other than the acquisition of culture (1984, p. 21) In this case, the person who learns Turkish as a foreign language is also faced with the thoughts and perceptions of Turkish culture, he is in a new world perception with a new language. Learning a new language also means interacting with a new culture and this carries the learner not only to the surface of the language but also to the inner depths and cultural context of that language.

People shape their lives in a world of signs that are largely created in culture. These signs are the basic tools that help us understand the complexity around us through symbols, language, rituals and other cultural expressions. Some of the signs are used in a certain order to form sign systems. For example, language contains its own rules and structures, which constitute a sign system. Sign systems include cultural norms, communication rules and expectations, which contribute to the maintenance of order and meaning within societies. Sign systems make it possible to create original texts in culture. Texts are stories, works of art, rituals and other cultural expressions that contain the values, norms and history of the culture. The organised structure of sign systems

allows for the effective transmission of meaning in cultural communication. Agreeing on a particular sign system in order to create a common meaning between groups creates a fulcrum within the culture.

Cultural diversity includes the fact that different cultures have their own sign systems and texts. This diversity enables people to look at the world from different perspectives and reveals cultural richness. Signs are also an important element of intercultural communication. This communication shows how signs and sign systems are signified and shared between different cultures. The meaning of signs shapes the understanding of individuals interacting across cultures and triggers cultural changes.

Language is not only a system consisting of words and rules, but also a symbolic expression of the way of thinking of a culture. The way of thinking of each culture is related to the formation process of that culture and languages are different in terms of ways of thinking (Ünalın, 2014, pp. 28-29). In this context, while the meaning of a word or expression may be an expression of power or respect in one culture, it may have a completely opposite meaning in another culture. For example, while the word "bear" is a symbol of power in one culture, it may be seen as an insult in another culture and may have a negative meaning in the sense of vulgarity. This situation is completely related to the world perception and way of thinking of cultures. Each language has a unique worldview (Ünalın, 2014, p. 31) and this worldview specific to languages shows itself especially in the vocabulary of the language (words, proverbs, idioms and terms).

Animal names in Turkish, which constitute the main subject of this study, and polysemous usages related to animal names are among the important examples of Turkish cultural perception and thinking. Animal names are important indicators that enrich the cultural context, metaphorical meanings and daily communication in a language. This study aims to provide students with the opportunity to go deeper into the language, especially by using animal names belonging to Turkish culture. Animals are an important part of Turkish culture and accordingly, there are many words related to animals in Turkish (Karakuş, 1997, p. 1151). When we look at the history of Turkish culture, animals were considered important even in perceiving time and even calendars were created by taking animal characteristics into account (Karakuş, 1997, pp. 1144-1145). The 12-animal Turkish calendar in Turkish culture draws attention as an important example in this respect.

Animal names, which are evaluated as a semiosphere throughout the study, contain meanings related to Turkish culture, Turkish thinking and perception with the metaphorical meanings they carry especially at B2-C1 levels during the teaching of Turkish as a foreign language. For this reason, during the teaching of Turkish as a foreign language, it is considered important in the process of teaching Turkish to make the learner aware of the existence of a semiotic global cultural meaning field in which the vocabulary shaped around the cultural meaning universe as well as the basic vocabulary, to express the words not only with their basic meanings but also with the meanings they have gained within the framework of Turkish culture at the advanced levels of B2-C1, and to intuit the difference of Turkish thinking and perception from the cultural environment in which the native language of the learner is formed. Because the person who learns Turkish also receives the thinking and perception of Turkish culture. For this reason, the existence of semiotic fields should be recognised in teaching

Turkish as a foreign language, the meanings carried by various words with their metaphorical uses should be taken into consideration as a semiotic field by the instructor, and the vocabulary of Turkish should be gained in teaching Turkish as a foreign language with the awareness of semiotic fields (such as animal names) in Turkish.

KAZAK ÖĞRENİCİLERİN HEDEF DİL OLARAK TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI*

Araştırma Makalesi

Betül GÖKTAŞ** / Öykü MERCAN***

Geliş Tarihi: 29.04.2024 | Kabul Tarihi: 10.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Hedef dile yönelik tutumlar, öğrencilerin o dili öğrenip öğrenememe sürecini yönlendirecek güçte duyuşsal unsurlardan biridir çünkü bireyin öğrenme motivasyonunu yabancı dile yönelik tutumu belirler. Öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarını ise yaş, cinsiyet, bireysel farklılıklar, yaşam deneyimleri, öğrenme yöntemi, öğretim ortamı, dile ilişkin farkındalık, öğretici gibi pek çok faktör etkiler. Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Kazak öğrencilere “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum” ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen A2-C1 düzeyi Kazak öğrencileri ile Türkçe öğrenme süreçlerini tamamlamış Kazak öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmaya Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören 43, Kazakistan’daki kurslarda Türkçe öğrenen 71 öğrenci olmak üzere 114 kişi katılım sağlamıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin tutumları SPSS 22.0 aracılığıyla analiz edilmiştir. Değerlendirmeler; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, dil düzeyleri, Türkçeyi öğrendikleri ülke değişkenleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet değişkeninin hedef dile yönelik tutumda anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Yaşa büyük olan, Türkçeyi ikinci olarak öğrenen ve Türkçe eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek ve kaygılarını azaltmak için çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hedef dil, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, Kazak, öğrenci, tutum.

ATTITUDES OF KAZAKH LEARNERS TOWARDS TURKISH AS A TARGET LANGUAGE


Research Article

Received: 29.04.2024 | Accepted: 10.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: Attitudes towards the target language are one of the affective elements that have the power to direct the process of whether learners learn that language or not, because the individual's learning motivation is determined by his attitude towards the foreign language. Many factors affect learners' attitudes towards the target language, such as age, gender, individual differences, life experiences, learning method, teaching environment, awareness of the language, and instructor. The aim of this study is to determine the attitudes of Kazakh students who learn Turkish as a foreign/second language towards Turkish. For this purpose, the "Attitude Towards Turkish as a Target Language" scale was applied to Kazakh learners, and the obtained data was analyzed using the descriptive scanning model, one of the quantitative methods. The study includes A2-C1 level Kazakh learners who learned Turkish as a foreign/second language and Kazakh learners who have completed their Turkish learning process. 114 people participated in the research, 43 of whom were studying at universities in Turkey and 71 of whom were learning Turkish in courses in Kazakhstan. As a result of the data obtained, the attitudes of the learners were analyzed through SPSS 22.0. Reviews was done by taking into account the variables of the learners' gender, age, language level, and the country where they learned Turkish. In line with the data

* Bu çalışma, 30-31 Mart 2023 tarihleri arasında Ahmet Yesevi Üniversitesi tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Öğretiminde Güncel Meseleler – 2023” isimli sempozyumda sunulan sözlü bildiri hareketle hazırlanmıştır.

** Dr.; Bağımsız Araştırmacı; betulgoktas89@gmail.com  0000-0003-1827-1098

*** Öğr. Gör.; Bartın Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; oyku.mercan@gmail.com  0000-0003-3418-7953

obtained, it was seen that the gender variable did not make a significant difference in the attitude towards the target language. It has been determined that the attitudes of older learners, who learned Turkish as a second language and who have completed the Turkish education process, towards the target language are positive. In the light of all these evaluations, suggestions have been presented to positively improve the attitudes of Kazakh learners towards learning Turkish and reduce their concerns.

Keywords: Attitude, Kazakh, learner, Turkish as a second/foreign language, target language.

Giriş

Ülkeler gelişmelerinin sürekliliğini sağlamak ve hâkim güç olabilmek için politikalarını gözden geçirmekte, çeşitli alanlarda reformlar düzenlemektedir. Toplumun, dolayısıyla ülkenin gelişimi için alınan kararlar (ekonomik, teknolojik, eğitim vb.), özellikle birçok ülkeyi/milleti bir arada tutmaya çalışan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği gibi dünyanın en büyük ülkesi konumundaki ülkelerin sonunu da getirebilmektedir. Yeniden yapılanma politikaları sonucu ortaya çıkan ekonomik sonuçlarla dağılan Sovyetler Birliği, birçok ülkenin de ekonomi ve eğitim gibi politikalarını yeniden düzenlemesine neden olmuştur. 25 Aralık 1991’de Sovyetler Birliğinin resmen dağılmasıyla Orta Asya’daki (Türkistan) Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tacikistan ve Türkmenistan bağımsızlıklarını ilan etmiştir. Akabinde Türkiye Cumhuriyeti, bağımsızlığını kazanan ülkelerle ilişkilerini güçlendirmek için farklı dış politika stratejileri geliştirmiş, 1992-93 yıllarında yaptığı iş birliği anlaşmalarıyla Türk Cumhuriyetlerinden öğrenci getirmek üzere Büyük Öğrenci Projesini başlatmıştır (Duman ve Öncül, 2023, s. 128). Kavak ve Baskan (2001, s. 96), Büyük Öğrenci Projesi ile başlangıç aşamasında 5 Türk Cumhuriyetinden 10.000 (7.000’i yükseköğrenim, 3.000’i orta öğrenim) öğrenci getirmenin planlandığını; öğrencilere sınav yapılması için ÖSYM’nin, Türkçe öğretmek için ise Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin görevlendirildiğini ifade etmiştir.

Yeniden yapılanma olarak adlandırılan bu süreçte Türkiye Cumhuriyeti ile siyasi, kültürel ve ekonomik alandaki kadim dostluğu pekiştiren anlaşmalar, Türk Cumhuriyetlerinin eğitim düzenlemelerine de yön vermiştir. Örnek vermek gerekirse Kazakistan Cumhuriyeti, eğitim sürecinde çok dillilik politikasını aktif şekilde uygulamaya koyarak eğitim sisteminde çarpıcı bir modernizasyon gerçekleştirmiştir (Yeskeldiyeva & Tazhibayeva, 2015, s. 59). Günümüz dünyasında çok dilli bireylerin ekonomik kalkınmasını daha kolay gerçekleştirdiği ve toplumsal kalkınmaya da katkı sunduğu düşünülürse Kazakların bu modernizasyona ayak uydurması kaçınılmaz olmuştur. İki halkın temelde aynı dil ve medeniyete sahip olmasının yanı sıra Türkiye’deki şirketlerin uluslararası alanda yaptıkları ticari ve ekonomik anlaşmalar, Türkçeyi Kazakistan’da tercih edilen bir konuma taşımıştır.

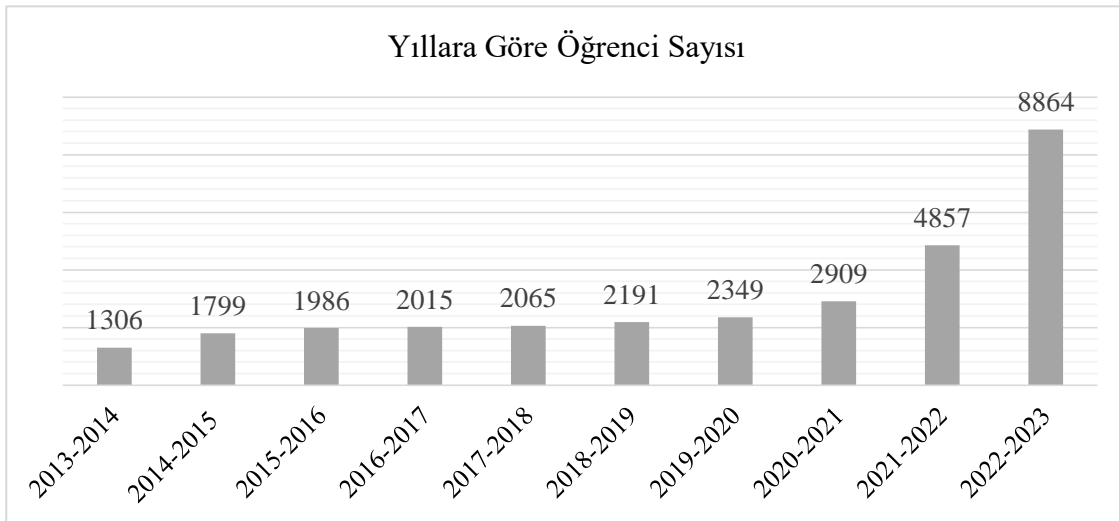
Kazakistan’da Türkçe öğretimine katkı sunan birçok kurum-kuruluş bulunmaktadır. Bunların başında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gelmektedir. TİKA, 2011 yılında Kazakistan’ın Almatı şehrine bağlı Talgar’da 320 öğrencinin eğitim gördüğü Kazak Türk Lisesini yaptırmış, Türkçe öğretimi için gerekli araç gereçleri sağlamıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretimiyle ön plana çıkan Yabancı

Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesine de önemli desteklerde bulunmuştur (Güngör, 2018, s. 1878). Kazakistan'ın başkenti Astana'da 2010 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü, ülkedeki Türkoloji faaliyetlerini TİKA'dan devraldıktan sonra düzenlediği Türkçe kurslarında on binlerce Kazak öğrenciye Türkçe öğretimini gerçekleştirmiştir. Güngör (2018, s. 1878-1880) de Almatı'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan TÖMER'ler aracılığıyla 20-22 yıldır Türkçe öğretimi yapıldığını; Kazakistan'daki Abay, Abılay Han, El Farabi, Korkut Ata, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak gibi birçok üniversitede açılan bölümler veya kurslar aracılığıyla on binlerce Kazak öğrenciye Türkçe öğretildiğini dile getirmiştir.

Kazakistan'ın nitelikli bireyler yetiştirmek ve farklı ülkelerde eğitim gören gençlere devletin gelişimi için görevler vermek üzere uygulamaya koyduğu eğitim reformlarından biri de Bolashak Projesidir. 2005 yılında başlatılan bu projeye ülkenin başarılı öğrencilerinin bir kısmı, eğitim-öğretim masrafları Kazakistan tarafından karşılanarak dünyanın saygın ilk 500 üniversitesi listesinde bulunan üniversitelere gönderilmektedir (Duman ve Öncül, 2023, s. 129). Kazakistan devlet kurumlarının desteklenen öğrencilerin tercih ettiği ülkeler arasında Türkiye önemli bir konumda yer almaktadır. Köklü tarihî geçmişimizin yanı sıra Türkçe-Kazakça dil ve kültür ortaklığı, Kazakistan'daki Türk şirketlerinin sunduğu iş fırsatları iki dillilik politikası içerisinde Türkçeyi hatırı sayılır konuma getirmiştir. Eğitim iş birliklerinin temelini atıldığı Büyük Öğrenci Projesinin ardından Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından 2012 yılında "Türkiye Bursları" programıyla uluslararası öğrenci hareketliliğini daha üst noktaya taşıyan Türkiye, öğrencilerin ulaşım, konaklama, eğitim ücretinin karşılanmasıyla daha cazip hâle gelmiştir. Türkiye Bursları ile 2013-2014 yılından itibaren 30.341 öğrenci Türkiye'deki çeşitli üniversite ve bölümlerde öğrenim görmeyi tercih etmiştir.

Şekil 1.

Türkiye'deki Kazak öğrencilerin yıllara göre sayısı (https://istatistik.yok.gov.tr/)



Kazakistan-Türkiye arasındaki sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel bağların pekişmesinin araçları olacak öğrencilerin, Türkçe ve Türk kültürü hakkında olumlu bir tutum geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin ana dili ile hedef dil arasında fonetik, morfolojik, sentaktik ve leksikal benzerliklerin olması hedef dile yönelik tutumu olumlu etkilese de tutumu etkileyen birçok faktörden sadece biridir. Bu noktada tutumla ilgili araştırmaları incelemek yerinde olacaktır.

1. Yabancı/İkinci Dil Öğreniminde Tutum

Bireysel, mesleki ve akademik yaşamı içerisinde var olmayı gerektiren tüm bilgi ve becerilerin temelinde tutumlar bulunur. Tutumlar sosyal bir varlık olan bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarından olan bir yemeği yiyip yemeyeceğinden tutun da bir yabancı/ikinci dili öğrenip öğrenmeyeceğine kadar birçok noktada etkili olan güçlerdir. Tutum; bireyin bir nesneye, kişiye, kuruma veya olaya veya bireyin dünyasının ayırt edilebilir herhangi bir yönüne olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir (Ajzen, 2014, s. 241). Yani bireylerin herhangi bir durum veya olguya karşı davranışını, bireyin tutumu belirler. Tutumlar, çoğu bilişsel ve duyuşsal etmen gibi ebeveyn ve akranların davranışları ile kişinin oluşturduğu, doğuştan gelmeyen, deneyimler sonucu oluşan; kendine güven, başarıma inancı, güdülenme vb. bileşenleri olumlu-olumsuz etkileyen duyuşsal bir değer yargısıdır (Brown, 2007, s. 192-193). Bireylerin ön yargılarını, bir işi yapmakla ilgili içsel motivasyonunu/motivasyonsuzluğunu, tepkilerini, kısacası olumlu-olumsuz duygu ve davranışlarını etkileyen olgu tutumdur. Hosseini ve Pourmandnia (2013, s. 68) tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bilişsel bileşen, tutumun öznesi olan inançlar, fikirler veya görüşlerle ilgilidir. Duyuşsal unsur, kişinin bir nesne hakkındaki duygu ve hisleriyle ilgilidir ve davranışsal bileşen ise nesnenin tutarlı faaliyetleri veya davranışsal hedeflerinden oluşur. Uzun zamandır algısal ve bilişsel süreçlerin tutumlar tarafından yönlendirildiği varsayılmıştır (Greenwald, 2014, s. 3). Fakat tutum sadece bilişsel süreçleri yönlendirmez. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları sarmal bir şekilde hareket eder. Yani tutum, bireyin bir nesneyi algılamasıyla birlikte o nesneye nasıl tepki vereceğini ve o nesneyi nasıl kullanacağını da etkiler. Dolayısıyla tutumun sadece bilişsel ve algısal süreçleri yönlendirdiğini söylemek mümkün değildir. Duyguların öğrenmede tetikleyici bir faktör olması, bireylerin neyi nasıl öğreneceğinin yanında öğrenme öncesinde nasıl hissettiği, öğrenmeye veya almaya açık olup olmadığı çok önemlidir. Bilişsel davranışların öğrenilmesine etki eden en önemli diğer bir faktör de duyuşsal özelliklerdir. Duyuşsal özellikler, algısal becerileri geliştirmek açısından son derece önemlidir. (Duman ve Yakar, 2017, s. 201). Hayes (s. 143), bilişsel boyutun tutum hedefine yönelik kişilerdeki düşünce ve inançları temsil ettiğini; tutum hedefi ile ilgili olarak kişilerdeki hisler, duygular duygusal tepkilerin duyuşsal boyutu karşıladığını; tutum nesnesine yönelik kişilerdeki bireysel hareket eğiliminin ise davranışsal boyut olarak adlandırıldığını bildirmektedir. Tutum kavramını; öğrenmeye ilişkin duygularımızı, davranışlarımızı yöneten, tetikleyen içsel dürtüler olarak

tanımlamak mümkündür (Karatay ve diğerleri, 2018, s. 20). Bireyin yaşama bakışında, öğrenmelerinde, davranışlarında bu denli etkili olan tutumlar elbette çeşitli niteliklere sahiptir. Tavşancıl'a (s. 71-73) göre tutumlar doğuştan gelmez, yaşantılar yoluyla öğrenilir; geçici değildir, belirli bir süre devamlılık gösterir; birey ve nesne arasındaki ilişkiyi düzenleyerek bireyin çevresini anlamasına aracılık eder; bireyi objektiflikten uzaklaştırır; kıyaslamalar sonucu gerçekleşir; tepkiseldir ve bu tepkiler olumlu veya olumsuz olabilir. Yapılan araştırmalar, dil ediniminin doğası gereği tutumların başarıya diğer konu alanlarından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gardner, 1985, s. 42). Bir bireyin yaşantısından ve öğrenmelerinden geliştirdiği tutumları, öğrencinin dil seçimini de etkilemektedir. Gardner (s. 9) dil tutumunu, öğretilen dile tepki veren birinin inançları veya düşünceleri; Crystal (s. 215) insanların kendi dillerini veya diğer dilleri hissetme, alma yolu olarak tanımlamaktadır. Bir dile yönelik tutumlar ile kişinin dil öğrenimine katılımı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016, s. 203) tutumu; bilişsel tutum (öğrenme ilgisi), duyuşsal tutum (öğrenme güdüsü ve devinişsel tutum (edim kaygısı) olarak sınıflandırmıştır. Bilişsel tutum öğrenmeye olan ilgi ve hedef dili öğrenme konusundaki düşünsel algıdır. Hedef dili öğrenmeyi sıkıcı bulmamak ve hedef dili öğrenirken mutlu olmak bu boyut ile ilgilidir. Duyuşsal tutum insanların bir nesneye veya olaya karşı olumlu veya olumsuz duygular sergilemesidir. Bireyin farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaktan mutlu olması, hedef dili konuşurken kendini iyi hissetmesi duyuşsal boyut olarak ele alınmıştır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 205). Devinişsel yani davranışsal tutum ise bireyin hedef dille ilgili davranışta bulunma durumudur. Hedef dili öğrenen bireyin bu boyutta edim kaygısı ile ilişkili olarak hedef dili konuşurken diğer bireylerle iletişime geçme kaygısının şiddeti olarak ele alınabilir. Tutumlar, doğrudan gözlemlenemeyen psikolojik bir yapıya sahiptir bu nedenle tutumun varlığı, bireyin sergilediği davranışlar neticesinde ortaya çıkmaktadır (Melanlıoğlu, 2021, s. 14). Bireyin bir dili öğrenme amacının yanı sıra o dili üyeleriyle iletişime geçtiğinde edindiği deneyimleri ve sosyokültürel izlenimleri hedef dil öğrencisinin motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Motivasyon dört yönü içerir: hedef, çabalı davranış, amaca ulaşma arzusu ve söz konusu faaliyete yönelik olumlu tutumlar (Gardner, 1985, s. 50). Melanlıoğlu'na (2021, s. 23) göre karmaşık bir yapıya sahip olan tutumların dil öğretim/öğrenim sürecinin anlaşılmasında önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Dil öğretim sürecinde karşılaşılabilecek engellere karşı bilinçli bir yaklaşım sergilemek için öğrencinin sahip olduğu tutumların belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada hedef dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin toplumdilbilimsel amaçlara uygun şekilde öğrenmeleriyle ilgili tutumları tespit edilmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Sovyetler Birliğinden ayrılarak bağımsızlığını ilan eden Kazakistan'ı ilk tanıyan ülke Türkiye Cumhuriyeti'dir. İki ülke arasındaki ortak tarihî, kültürel ve manevi bağlar, çeşitli alanlarda imzalanan çok sayıda protokolle güçlenerek artmış, çok boyutlu ve

stratejik düzeylerde ilişkiler kurulmuştur. Bu iş birlikleri doğrultusunda başarılı ve nitelikli öğrencilerin eğitim hayatını Türkiye’de geçirmesi için önce Büyük Öğrenci Projesi, akabinde Türkiye Bursları bünyesinde Kazak öğrenciler desteklenmiştir. Bunun yanı sıra Kazakistan’daki çeşitli üniversitelerde Türkoloji kürsüleri kurulmuş, Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER’ler bünyesinde Türkçe kursları düzenlemiş, TİKA aracılığıyla eğitim destekleri verilmiştir. Kurulan ticari ilişkiler nedeniyle Kazakistan’da çalışmalarını sürdüren firmalarda çalışma isteği ve Kazakistan’ın çok dilli eğitim reformu Türkçeyi Kazakistan’da talep gören bir konuma taşımıştır.

Bireyin kendini gerçekleştirme, toplumda var olabilmesi için yerel ve küresel bağlantılar kurabilmesi, etkili iletişim becerilerine sahip olması, yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünebilmesi gerekir. Küresel bağlantılar kurmak amacıyla etkili iletişim becerilerine sahip olmaya çalışan bireyin yabancı dil öğrenme gerekliliği kaçınılmazdır. Yabancı/ikinci dil öğreniminin yaygınlaşmasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok parametre bulunmaktadır. Tutum, bir nesneye ilişkin olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve davranışsal eğilimlerin öğrenme sonucunda zihinde tortulanmış hâlidir (Sakallı Uğurlu, 2018, s. 44). Öğrencilerin dil öğrenimi sırasında nesneye duyduğu dikkat, algı, tutum, ilgi gibi etmenler içsel motivasyonu etkilerken dil alanındaki akademik ve sosyal gelişimi desteklemekte veya gelişime ket vurmaktadır. Yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etmenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok, s. 196). Ayrıca bireyin öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri ve dile ilişkin farkındalık da bireyin tutumunu etkileyen etmenlerdendir. Bu çalışmada tutumun dil öğrenimindeki etkisinden yola çıkarak Kazak öğrencilerin cinsiyetlerine, dil öğrenme ortamlarına (ülkeye), yaşlarına ve dil düzeylerine göre tutumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu parametrelerden -yaşıyorsa- hangisinde tutum farklılığı yaşadığını tespit ettikten sonra Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmesini destekleyecek çözüm önerileri sunmak çalışmanın temel amacıdır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, s. 59). Bu çalışmada da hedef dil öğrencilerinin tutumlarının; öğrenme ortamı (ülke), cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri açısından değişkenlik gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışıldığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler; örneklemini ise Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (BARÜ-TÖMER) 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler ile Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi ve Astana Yunus Emre Enstitüsünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini etkileyen duyuşsal faktörlerin tespit edilmesi amacıyla geliştirilen “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” A2 düzeyinden itibaren ve 15 yaş üstü öğrencilere uygulanabilirliği nedeniyle araştırmanın çalışma grubunu A2-C1 düzeyinde Türkçe öğrenenlerle Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış olan yetişkin grupları oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	34	29,82
	Kadın	80	70,18
Yaşanılan ülke	Türkiye	43	37,72
	Kazakistan	71	62,28
Dil düzeyi	A2	27	23,68
	B1	29	25,44
	B2	29	25,44
	C1	19	16,67
	Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış	10	8,77
Yaş	$\bar{X} \pm Ss$	21,35±6,57	

Araştırmaya toplam 114 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 34’ü erkek, 80’i kadın katılımcılardır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen katılımcıların sayısı 43, yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların sayısı 71’dir. Katılımcıların dil düzeyleri A2-C1 düzeyleri arasında değişmekte ve araştırmada Türkçe öğrenimi sürecini tamamlamış olanlar da bulunmaktadır. Katılımcıların %23.68’i A2, %25.44’ü B1, %25.44’ü B2, %16.67’si C1 ve %8.77’si Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış olanlardan oluşmaktadır. Katılımcı yaşları farklılık göstermekle birlikte bireylerin yaş ortalaması 21,35±6,57’dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeğinden faydalanılmıştır. Bireylerin bir duruma veya olguya karşı tutumunu herhangi bir araç olmadan ölçmek mümkün değildir. Ancak tutumları belirlemek, eğitim bilimleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle program hazırlama açısından oldukça önem arz etmektedir. Bireylerin tutumlarını ölçmek amacıyla farklı alanlarda tutum ölçekleri geliştirilmektedir. Tutum ölçeklerinde bireylerin bir dizi cümle veya sıfat dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Tutum ölçekleri soyut olan birçok değişkenin nitel

özelliklerini çeşitli sınıflarla ifade etmeyi ve bunları sayısal değerlerle dile getirmeyi gerektirmektedir. Derecelendirme ölçekleri bir özelliğe ilişkin çeşitli sınıfları veya grupları sayısal bir diziye dönüştürerek, süreklilik içinde sıralama olanağı vermektedir (Köklü, 1995, s. 87-89). Bu araştırmada Melanlıoğlu (2021, s. 46-48) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sürece motive olmalarını, dil performansını artırmalarını sağlamak amacıyla Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etme gerekliliğinden yola çıkarak oluşturduğu “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” çevrim içi ortamda katılımcılara uygulanmıştır. Ölçek, 25 maddeden ve 3 ana başlıktan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada örnekleme oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla öğrencilerin cinsiyetleri, yaşadıkları ülke, dil düzeyleri ve yaşları sorulmuştur. Ardından tutum ölçeği çevrim içi ortamda düzenlenerek öğrencilerle paylaşılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği ile öğrenci farkındalığı, Türkçeye yaklaşım ve ders süreci; cinsiyet, yaşanan ülke, dil düzeyleri ve yaşlarıyla ilişkisi bakımından incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın analizinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel model, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır (Tutar ve Erdem, 2022, s. 368). 26 maddeden oluşan ölçek gizlilik esasına bağlı kalınarak çevrim içi ortamda uygulanmış, 114 öğrenciden elde edilen veriler, SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov test, normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t testi (Independent sample t-testi) kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi ve Welch istatistiği kullanılmış, farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey ve Tamhane çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arası ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının güvenilirliği Cronbach Alfa içsel tutarlılık testiyle incelenmiştir. Cronbach'ın (1951) geliştirmiş olduğu alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan belirli maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunan ağırlıklı standart değişimin ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004, s. 213).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019, s. 291-292);

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Tablo 2.

Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	0,897
Öğrenci farkındalığı	0,856
Türkçeye yaklaşım	0,906
Ders süreci	0,838

Ölçek genel puanı ve alt boyut puanlarının güvenirlilik katsayıları incelendiğinde hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel ve alt boyut puanlarının yüksek güvenirlilikte oldukları tespit edilmiştir.

Çevrim içi ortamda toplanan veri formları arşivlenmiş, böylece gerek duyulduğunda veriler teyit edilebilmiştir. Etik kurul başvurusu öncesinde Hedef Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeğini hazırlayan araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen katılımcıların hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumları nicel veriler doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan analize göre öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumları şu şekildedir:

Tablo 3.

Ölçek Puanlarına İlişkin Özet İstatistikler

Ölçekler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X} \pm Ss$
Öğrenci farkındalığı	114	18,00	50,01	41,31±6,48
Türkçeye yaklaşım	114	8,00	40,01	29,77±7,79
Ders süreci	114	10,01	40,01	30,71±6,58
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	114	52,00	130,01	101,79±16,12

Ölçek puanlarına ait özet istatistikler minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma olarak Tablo 3.'te gösterilmiştir. Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel ortalama puanı 101,79±16,12, Türkçeye yaklaşım ölçeği alt boyut puanı ortalaması 29,77±7,79, ders süreci alt boyut puanı ortalaması 30,71±6,58, öğrenci farkındalığı alt boyut puanı ortalaması ise 41,31±6,48'dir.

Tablo 4.
Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p		
Öğrenci farkındalığı	0,11	114,00	0,01	-0,95	0,84
Türkçeye yaklaşım	0,13	114,00	0,01	-0,56	-0,65
Ders süreci	0,13	114,00	0,01	-0,63	-0,25
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	0,09	114,00	0,03	-0,44	-0,36

Normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık düzeyi ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan verilerde basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olduğundan değerlerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği değerlendirilmiş olup hipotezler parametrik testler ile test edilmiştir.

Tablo 5.
Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Öğrenci farkındalığı	Erkek	34	41,65 \pm 6,80	0,36	0,72
	Kadın	80	41,16 \pm 6,39		
Türkçeye yaklaşım	Erkek	34	28,50 \pm 7,45	-1,14	0,26
	Kadın	80	30,31 \pm 7,92		
Ders süreci	Erkek	34	29,91 \pm 6,00	-0,84	0,40
	Kadın	80	31,05 \pm 6,81		
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	Erkek	34	100,06 \pm 13,23	-0,75	0,46
	Kadın	80	102,53 \pm 17,23		

t: Bağımsız örneklem t test

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği ve alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 6.
Ölçek Puanlarının Kişilerin Ülkelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Öğrenci farkındalığı	Türkiye	43	42,95 \pm 5,43	2,14	0,03
	Kazakistan	71	40,31 \pm 6,89		
Türkçeye yaklaşım	Türkiye	43	30,33 \pm 6,98	0,59	0,56
	Kazakistan	71	29,44 \pm 8,28		
Ders süreci	Türkiye	43	31,47 \pm 5,53	0,95	0,34
	Kazakistan	71	30,25 \pm 7,13		
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	Türkiye	43	104,74 \pm 13,68	1,53	0,13
	Kazakistan	71	100,01 \pm 17,29		

t: Bağımsız örneklem t test

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından öğrenci farkındalığı puanları kişilerin buldukları ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,14$; $p<0,05$). Ortalama değerler incelendiğinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin öğrenci farkındalığı puanlarının ($42,95\pm5,43$) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere göre ($40,31\pm6,89$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye yaklaşım, ders süreci ve hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanları kişilerin uyruklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 7.

Ölçek Puanları ile Katılımcıların Yaşı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

		Yaş
Öğrenci farkındalığı	r	0,19
	p	0,04
Türkçeye yaklaşım	r	-0,02
	p	0,82
Ders süreci	r	0,02
	p	0,83
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	r	0,07
	p	0,43

r: Pearson korelasyon katsayısı

Katılımcıların yaşı ile öğrenci farkındalığı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r:0,19$; $p <0,05$).

Tablo 8.

Ölçek Puanlarının Dil Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek	Grup	n	$\bar{X}\pm Ss$	F/Welch	p	Fark
Öğrenci farkındalığı	A2	27	39,59±7,40	F:3,11	0,02	
	B1	29	39,14±4,97			
	B2	29	42,79±5,72			
	C1	19	42,58±7,95			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	45,50±3,24			
Türkçeye yaklaşım	A2	27	29,07±7,04	Welch:2,96	0,03	3<6
	B1	29	30,93±6,93			
	B2	29	27,52±7,47			
	C1	19	29,74±10,39			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	34,90±5,38			
Ders süreci	A2	27	29,74±7,07	Welch:7,80	0,01	1,2,3<6
	B1	29	31,83±5,23			
	B2	29	29,07±6,20			
	C1	19	30,26±8,49			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	35,70±2,41			
Hedef dil	A2	27	98,41±16,09	Welch:5,81	0,01	1,2,3<6

olarak	B1	29	101,90±13,61
Türkçeye	B2	29	99,38±14,61
yönelik	C1	19	102,58±21,34
tutum			
ölçeği	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	116,10±9,17

F: Tek yönlü ANOVA Welch: Welch istatistiği

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından öğrenci farkındalığı puanları kişilerin dil düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F:3,11; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre ise anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından Türkçeye yaklaşım puanları kişilerin dil düzeylerine göre analiz edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Welch:2,96; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeylerinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre Türkçeye yaklaşım puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ders süreci puanları kişilerin dil düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (Welch:7,80; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testi uygulanmış, A2, B1, B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre ders süreci puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanları kişilerin dil eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (Welch:5,81; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testiyle A2, B1, B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde pek çok ülke küresel bağlantılarını desteklemek amacıyla vatandaşlarını 21. yüzyıl becerilerine sahip, iki dilli veya çok dilli bireyler yetiştirmek üzere eğitim reformları düzenlemektedir. Bağımsızlığını ilan ettikten sonra çok dilli eğitim reformları düzenleyen Kazakistan, bu amaçla en başarılı vatandaşlarını dünyanın en saygın 500 üniversitesinde eğitim almaları için desteklemektedir. Türkiye Kazakistan arasında ticari ve siyasi ilişkilerle Türkiye tarafından uluslararası öğrencilere verilen yol, konaklama, eğitim masrafı gibi masrafları içeren Türkiye Bursları Programı sayesinde 2013-2014 yılından itibaren 30.341 öğrenci Türkiye'ye gelmiştir. Yapılan iş birliği anlaşmalarıyla Kazakistan'da gerek Türkoloji kürsülerinde gerek kurslarda on

binlerce öğrenci iki ülkenin tarihî ve kültürel ortaklığı, eğitim, iş bulma gibi gerekçelerle Türkçe öğrenmektedir.

Attitudes Toward The Aged As A Function Of Age isimli akademik çalışmada Thorson ve diğerleri tutumun öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve öğrenci tarafından anlamlı olarak algılanan etkinlikler ve deneyimlerle olumsuzdan olumluya değiştirilebileceğini söylemiştir. Bu çalışmanın amacı da Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek ve varsa olumsuz tutumlarına yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaçla Melanlıoğlu (2021, s. 47-48) tarafından geliştirilen Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrenci farkındalığı, Türkçeye yaklaşım ve ders süreci olmak üzere 26 maddeyi içeren üç alt başlıktan oluşmaktadır. Çevrim içi ortamda Türkçeyi ikinci dil ve yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan ölçekle, öğrencilerin cinsiyet, bulunduğu ülke, yaş ve dil düzeyleri değişkenlerine göre Türkçeye yönelik tutumlarına bakılmıştır.

Araştırmalar, ikinci dil öğrenimine yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığının etkili olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha olumlu tutum sergileme eğilimindedir (Gardner, 1985, s. 43). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın öğrenci sayısı daha yüksektir. Ancak elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet değişkeni hedef dile yönelik tutumda anlamlı bir fark göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluşması ise kadınların Türkçeyi yabancı/ikinci dil öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre hedef dilin öğrenildiği ülke değişkeninin Türkçeye yönelik tutumu etkilediği görülmektedir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin tutum puanı, Kazakistan’da öğrenenlere göre daha yüksektir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler büyük oranda üniversite öğrencisi olduğu için bölümlerinde de dersleri Türkçe devam edecektir. Bununla birlikte sosyal yaşamda da neredeyse tüm etkileşimlerini hedef dil ile yapmaktadırlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ise bölümlerindeki derslerinin tamamı Türkçe olmamakla birlikte sosyal yaşamda da ihtiyaçlarını ana dilleriyle karşılamaktadırlar. İkinci dil öğrencileri için hem sınıf içindeki belirli ölçüde yapay öğretim ortamlarından hem de hedef dili ana dili olarak konuşanların-öğretim için oluşturulmamış- doğal iletişim ortamlarında duyduklarından ve aynı iletişim ortamlarındaki hedef dili kullanımlarından hareketle, edinme yoluyla dil gelişimi söz konusu olabilir. Ancak hedef dili yabancı dil olarak öğrenenler bu olanaklardan yoksundur (Durmuş, 2018, s. 184-185). Hedef dili yabancı dil olarak öğrenen katılımcılar Yunus Emre Enstitüsünde ve Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde öğrenim görmektedir. İki kurumun Türkiye ile iş birlikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin hedef dille etkileşimini artırmak ve olumsuz tutumlarını en aza indirmek için Kazakistan’daki Türk kurum/kuruluşları ve şirketlerle iş birliği hâlinde dil atölyeleri oluşturulmalı, öğrencilerin Türkçeyi sosyal hayatta da aktif şekilde kullanması sağlanmalıdır.

Alanyazında yaşın dil öğrenimine etkisi günümüzde hâlâ araştırılan ve tartışılan bir konudur. Kaygı, yaş ilerledikçe bireyin öğrenim sürecini etkileyebilir. Hata yapma endişesi, yanlış sesletme korkusu gibi etkenlerin motivasyonu ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir (Onursal, 2019, s. 48). Ancak bu araştırmadaki katılımcılarda yaşça büyük olanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu görülmüştür. Katılımcının yaşıyla Türkçe öğrenme düzeyinin paralel ilerlemesi bu duruma bir sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencinin yaşı ilerledikçe kültürel birikimi ve dil deneyimi artmaktadır. Bu durum öğrencinin hem hedef dile hem ana dile olan farkındalığını artırmakta ve tutumu da olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, Türkçe eğitimini tamamlamış kişilerin, diğer dil düzeylerinde Türkçe eğitime devam eden kişilere göre Türkçe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil düzeyleri ilerledikçe hedef dil alanındaki hâkimiyeti ve potansiyeli artmakta, hedef dilde kendisini daha özerk hisseden öğrenci Türkçeye yönelik tutumunu da olumlu yönde geliştirmektedir. Haukas (2016, s. 4), çok dilli sınıfta öğretmenlerin çok dilli davranışı teşvik etmede önemli bir rol oynadığını ve eylemlerinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini söylemiştir. Türkçe eğitim süreci devam eden öğrencilerin hedef dile yönelik olumsuz tutumlarını azaltmak amacıyla öğretmenler eğitim ortamında diğer dillere veya lehçelere ait öğeleri kendi söylemine dâhil etmelidir.

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin hedef dile yönelik tutumlarında dili öğrenme ortamının, yaş faktörünün ve dil düzeylerinin etkili olduğu ancak cinsiyette anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca Kazak öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmadan hareketle, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi çalıştaylarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin tutumlarının olumlu düzeyde olması amacıyla tartışmalar yapılmalı ve dil öğretim politikalarına yön verecek çalışmalar artırılmalıdır. Tutum ölçekleri farklı etnik gruplarda da uygulanarak yapılacak reformların altyapısı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (2014). Attitude Structure abs Behavior. I. Ajzek, A. Pratkanis, S. Breckler, & A. Greenwald (Eds.), In *Attitude Structure and Fuction* (pp. 241-274). Psychology Press.
- Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Eduation.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.

- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229.
- Duman, G. ve Öncül, V. (2023). Kazakistan'da Türk dili çalışmaları. G. Duman, V. Öncül, Y. Yılmaz, & Ö. Çangal (Ed.) içinde, *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 3* (s. 128-153). Fenomen&RumeliYA Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning "The role of attitudes and motivation"*. Edward Arnold.
- Greenwald, A. (2014). Why are attitudes important? A. G. Greenwald, A. Pratkanis, S. Breckler, & A. Greenwald (Eds), In *Attitude, Structure and Function* (pp. 3-10). Psychology Press.
- Güngör, A. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1875-1883.
- Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Hayes, N. (2016). *Sosyal psikolojinin temelleri*. (A. Koca ve S. Torlak, Çev.) Atıf Yayınları.
- Hosseini, S., & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- İslamoğlu, A. ve Almaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (A. Tanrıöğen, Ed.). Anı Yayınları.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 19-31.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Kavak, Y. ve Baskan, G. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.

- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Margana, M. (2009). *Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta*. Research Report of Competitive Grant.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine. *Dil Dergisi*, 70(1), 38-51.
- Sakallı Uğurlu, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. İmge Kitabevi.
- Smagulova, J. (2008). Language policies of Kazakhization and their influence on language attitudes and use. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(3-4), 440-475.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Thorson, J., & diğerleri. (1974). Attitudes toward the aged as a function of age and education. *The Gerontologist*, 14(4), 316-318.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197.
- Tutar, H. ve Erdem, A. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Yeskeldiyeva, B., & Tazhibayeva, S. (2015). Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges. *Asian Social Science*, 11(6), 56-64.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi. (2023). Öğrencilere yönelik istatistikler. Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 2 Temmuz 2023 yılında alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 21.03.2023, Sayı:E-23688910-050.01.04-2300026737

Extended Abstract

The purpose of this use is to determine the attitudes of Kazakh learners who learn Turkish as a foreign/second language towards Turkish. For this purpose, "Attitude towards Turkish as a Target Language" was applied to Kazakh learners. The study includes A2-C1 level Kazakh learners learning Turkish as a foreign/second language and Kazakh learners who have completed Turkish education. As a result of the data obtained, the attitudes of the learners were analyzed through SPSS 22.0. Evaluations were made by considering several variables such as learners' gender, age, language level, and their reasons for learning Turkish.

The data obtained showed that the gender variable did not create a significant difference in the attitude towards the target language. It has been determined that the attitudes of the learners, who are older, and have completed the language education of Turkish as a second language, are positive towards the target language. Scale scores are shown in Table 3 as minimum, maximum, mean and standard deviation. The general average score of the attitude scale towards Turkish as the target language is 101.79 ± 16.12 , the average score of the approach to Turkish sub-dimension score is 29.77 ± 7.79 , the average score of the lesson process sub-dimension is 30.71 ± 6.58 , the student awareness sub-dimension the mean dimension score is 41.31 ± 6.48 . Normality assumption Kolmogorov-Smirnov test significance level and skewness and kurtosis values were examined and it was evaluated whether the data were suitable for normal distribution. Since the values of kurtosis and skewness in the data obtained from the Kolmogorov-Smirnov test were less than 0.05, it was considered that the values did not deviate excessively from the normal distribution, and the hypotheses were tested with parametric tests. Attitude scale and sub-dimension scores towards Turkish as a target language do not show a statistically significant difference according to the gender of the individuals ($p > 0.05$). Student awareness scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, show a statistically significant difference according to the country they live in ($t: 2.14$; $p < 0.05$). When the mean values were examined, it was determined that the student awareness scores of those learning Turkish as a second language (42.95 ± 5.43) were higher than those learning Turkish as a foreign language (40.31 ± 6.89). Approach to Turkish, course process and general scores of the attitude scale towards Turkish as a target language do not show a statistically significant difference according to the nationalities of the individuals ($p > 0.05$). There is a positive and low statistically significant correlation between the age of the participants and student awareness scores ($r: 0.19$; $p < 0.05$). When the student awareness scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, are examined according to the language levels of the individuals, a statistically significant difference is observed ($F: 3.11$; $p < 0.05$). According to the Tukey multiple comparison test, which was used to understand the language level of the difference, no significant difference was detected. When the scores of approach to Turkish, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, were analyzed

according to the language levels of the individuals, a statistically significant difference was found (Welch: 2.96; $p < 0.05$). According to the Tamhane multiple comparison test, which was conducted to understand the language levels of the difference, it was determined that the scores of approach to Turkish were statistically significantly lower for people at B2 level compared to those who have completed Turkish education. When the course process scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, are examined according to the language levels of the individuals, there is a statistically significant difference (Welch: 7.80; $p < 0.05$). The Tamhane multiple comparison test was applied to understand the language level of the difference, and it was determined that the course process scores of people at A2, B1, B2 levels were statistically significantly lower than those who had completed Turkish education. The general scores of the attitude scale towards Turkish as a target language show a statistically significant difference according to the language education level of the individuals (Welch: 5.81; $p < 0.05$). With the Tamhane multiple comparison test, which was conducted to understand the language level of the difference, it was determined that the general scores of the attitude scale towards Turkish were statistically significantly lower for the people at the A2, B1, B2 levels than those who had completed Turkish education.

According to the findings, it is seen that the variable of the country where the target language is learned shows improvement towards Turkey. The attitude scores of those who learn Turkish in Turkey are higher than those who learn Turkish in Kazakhstan. This situation can be interpreted in two ways. Since the majority of those who learn Turkish as a second language are university students, Turkish will continue in the courses in the semester. However, in social life, they make almost all their interactions with the target language. Those who learn Turkish as a foreign language, on the other hand, meet their needs in social life with their mother tongue, although not all courses in their departments are in Turkish. For second language learners, language development through acquisition may be the case, both from artificial teaching environments in the classroom to a certain extent, and from what native speakers of the target language hear in natural communication environments that are not created for teaching, and their use of this language in the same communication environments. However, those who learn the target language as a foreign language do not have these opportunities (Durmuş, 2018, pp. 184-185). Participants who learn the target language as a foreign language are studying at Yunus Emre Institute and Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University. Considering the cooperation of the two institutions with Turkey, language workshops should be established in cooperation with Turkish institutions/organizations and companies in Kazakhstan in order to increase learners' interaction with the target language and to minimize their negative attitudes, and learners should be encouraged to use Turkish actively in social life.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE, DİLİNE VE EĞİTİM SİSTEMİNE YÖNELİK ALGILARI

Araştırma Makalesi

Dilek KOCAYANAK*

Geliş Tarihi: 30.04.2024 | **Kabul Tarihi:** 10.06.2024 | **Yayın Tarihi:** 24.06.2024

Özet: Bu çalışmanın amacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerinin Türkiye'ye gelmeden önceki ve geldikten sonraki Türk kültürü, Türk dili ve eğitim sistemine yönelik algılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda uluslararası öğrencilerin özellikle yaşadıkları toplumun kültürel değerleri, etkileşimi, iletişimi, kültürleşme stratejileri, adaptasyonları konularına yer verilerek çevresel faktörler, dil ve eğitim bilgilerine dayalı sorularla görüş formu hazırlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyindeki 40 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel yöntem ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma tercihleri arasında Türkiye'deki eğitimin niteliği ve Türkiye'nin tanınırlığı yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları şehre dair deneyimlerini etkileyen en önemli faktörün Türkçeyi anlama ve ırkçılığa/ayrımcılığa maruz kalmaları olduğu tespit edilmiştir. Yemek, düğün ve misafirperverlik gibi kültürel yapılar olumlu değerlendirilirken dini bayramlarda ibadet alışkanlıklarındaki farklılık ve uluslararası bayramların alışıldandan ya da beklenilenden farklı kutlanması olumsuz görüş olarak aktarılmıştır. Eğitim özelinde ise kütüphane, kongre, yaşam ve spor merkezlerinin bulunması sosyokültürel ve akademik anlamda olumlu, çoktan seçmeli (test) sınav sistemi ve ders içerikleri olumsuz değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin gerek ülkemizde bulunan gerekse ileride ülkemizde lisans veya lisansüstü eğitim almayı düşünen uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne ve diline yönelik algısını/imağını iyileştirmek amacıyla geliştirilebilecek proje ve yatırımların oluşturulmasında somut bir kaynak olarak kullanılması beklenmektedir.


Anahtar Kelimeler: Algı, kültür, kültürel değerler, Türkçe, uluslararası öğrenciler.

PERCEPTIONS OF INTERNATIONAL STUDENTS OF NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY TOWARDS TURKISH CULTURE, LANGUAGE AND EDUCATION SYSTEM

Research Article

Received: 30.04.2024 | **Accepted:** 10.06.2024 | **Published:** 24.06.2024

Abstract: The aim of this study is to determine the perceptions of international students studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University towards Turkish culture, Turkish language and education system before and after their arrival in Turkey. In line with this purpose, an interview form was prepared with questions based on environmental factors, language and educational information by including the cultural values, interaction, communication, acculturation strategies and adaptations of the society wherein international students live. As to collect research data, face-to-face interviews were conducted using an interview form developed by the researcher and the data obtained were recorded both in written and audio form. The sample of the study consisted of 40 international students of various ages, genders and educational levels. A qualitative research method was used in the study as the data obtained from the interview forms were analyzed using content analysis. Based on the findings of the study, among the preferences of international students to study in Turkey are the quality and recognition of education in Turkey. It was determined that the most important factors affecting students' experiences of the city they

* Öğr. Gör. Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türk Dili Bölümü; dkocayanak@gmail.com
 0000-0001-7033-7715

live in are understanding Turkish and being exposed to racism/discrimination. While cultural structures such as food, weddings and hospitality were evaluated positively, the difference in worship habits during religious festivals and the celebration of international holidays differently than usual or expected were cited as negative opinions. In terms of education, the presence of libraries, auditoriums, life and sports centers were evaluated positively in socio-cultural and academic terms, while the multiple-choice (test) examination system and course contents were evaluated negatively. It is expected that the data obtained from the research will be used as a concrete resource in the creation of projects and investments that can be developed to improve the perception/image of Turkish culture and language of international students both in our country and those who are considering undergraduate or graduate education in our country in the future.

Keywords: Culture, cultural values, international students, perception, Turkish.

Giriş

Dil sadece bir dizi dil bilgisi kuralı ve kelime dağarcığından oluşan bir yapı değildir, kültürel bir bağlam içinde gelişen canlı bir varlıktır. Toplumun sosyal yapısının ve kültürünün aynasıdır. Kültür ise toplumların ürettikleri maddi ve manevi değerler bütünüdür. Kültür ve dil iç içedir, birbirinden bağımsız düşünülemez. Dil kültürün taşıyıcı ögesi, koruyucusu ve geliştiricisidir. Bölükbaş ve Keskin (2010, s. 222) kültürü insan davranışlarının, bu davranışları etkileyen düşünce biçimlerinin, inançlarının, geleneklerinin, dilinin ve tüm maddi ve manevi birikimlerinin oluşturduğu bir bütün olarak tanımlamaktadır. Kültür bir yaşam tarzıdır ve aynen dile yansır (Aksan, 2009, s. 67). Kültür toplumun bir üyesi olarak insanın öğrenip edindiği bilgi, sanat, gelenek görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 2002, s. 54). Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenilen erek dilin kültürünü anlamaya ve tanımaya çalışmak, o dilin toplumundaki insanlar gibi düşünebilmek demektir. Dil öğrenen kişinin yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni cümle, çözebildiği her yeni metin, onun zihninde o dili konuşan kişilerle ve o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasını sağlar (Tapan, 1990, s. 55). Bir başka deyişle öğrenilen dilin kültürünü öğrenmek öğrencilere dil hakkında bütüncül bir anlayış kazandırır, etkili bir iletişim sağlar ve öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültürü dile entegre etmek kaçınılmazdır. Öğrenilen dilin kültürüne ait bilinen her olgu öğrencilerin kültürlerarası iletişimi etkili bir şekilde yürütebilmelerini sağlar. Yabancı dil öğrenen her öğrencinin hedef dilin kültürel normlarını, tabularını ve görgü kurallarını bilmesi kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları ve yanlış yorumlamaları önleyebilirler. Kısacası dil ve kültür arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür; kültür, yabancı dil öğreniminin temel taşıdır. Yabancı dil öğretiminde kültürel çeşitliliği ve duyarlılığı benimsemek sadece öğrenme deneyimini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda dilsel ve kültürel sınırların ötesinde karşılıklı anlayış ve saygıyı da teşvik eder.

2018 yılında yeni tanımlayıcılarla güncellenmiş, Nisan 2020’de tamamlayıcı metin olarak nihai baskısıyla yayımlanmış olan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*’nde çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları için yeni tanımlayıcı ölçekler geliştirilmesi bir bakıma kültürel öğelerin dil öğretimindeki önemini de göstermektedir. Dilsel ve kültürel

olarak farklı muhataplar arasında iletişim ve iş birliğini sağlamak amacıyla ortak bir ortam yaratmayı amaçlayan çok kültürlülük; (1) kültürel normların ve bakış açılarının katılımcılar arasında anlaşılmasını teşvik etmek için soruları kullanma ve ilgi göstermeyi, (2) farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel bakış açılarına ve normlara duyarlılık ve saygı göstermeyi ve (3) sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları öngörme, bunlar üzerine eğilme ve/veya bunları onarmayı içermektedir (Council of Europe, 2020, s. 119). Tamamlayıcı Metin’de çok dillilik ve çok kültürlülük için; “çok kültürlülük üzerine dağarcık oluşturma, çok dilliliği anlama, çok dillilik üzerine dağarcık oluşturma” olmak üzere üç farklı tanımlayıcı ölçek eklenmiştir (Council of Europe, 2020, s. 123). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde öğrenim hedeflerinin belirlenmesinde, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanmasında, öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanmasında, kullanılacak öğretim ve öğrenim yöntemlerinde, değerlendirme ve notlandırmada başucu kitabı olarak görülen Başvuru Metni, dil eğitiminde dil becerilerinin yanı sıra kültürlerarası iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesinde yol gösterici bir çerçeve olarak hizmet etmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkılarak söylenebilir ki yabancı bir dil öğrenirken hedef dilin kültürünü öğrenmek bireyin karşılıklı saygıyı geliştirmesine, kültürlerarası bir diyalog kurmaya teşvik etmesine, zenginliğe ve çeşitliliğe katkıda bulunur.

Her geçen yıl Türkçeye ve Türk kültürüne olan ilgi giderek yükselmektedir. Bu duruma koşut olarak Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı da her yıl katlanarak artmaktadır. 2011 yılında 31.170 olan uluslararası öğrenci sayısı 2019 yılında 185.000’ken 2022-2023 eğitim öğretim yılında bu sayı 300 binin üzerine çıkmıştır.¹ Hâl böyle olunca uluslararası öğrenciler hakkında yapılan çalışmalar da ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısına koşut bir artış göstermektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu ise uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel, ekonomik, akademik, barınma gibi problemleriyle ilgilidir. Alanyazında uluslararası öğrencilerin bu sorunlarıyla ilgili pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir (İnce ve Koçak, 2018; Karaoğlu, 2007; Kıroğlu vd., 2010; Özçetin, 2013; Topal ve Tauscher, 2020; Türel, 2021). Bu çalışmaların yanı sıra uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar ele alındığında öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumunun eğitim kalitesinin niteliği, sunduğu olanaklar, içinde buldukları şehrin özelliklerine göre sorunların farklılaştığı da görülmektedir (Ercan, 2012; Gönültaş vd., 2023; Güçlü, 1996; Karadirek ve Kara, 2021; Taylan, 2019; Topal ve Özden, 2020).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye ve şehir algısı genelinde Türk dili, eğitim sistemi ve Türk kültürü özelinde ele alan çalışmalar için alanyazın taraması yapılmış ve bu çalışmalar derlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların en kapsamlı olanı 2015 yılında Kalkınma Bakanlığınca desteklenen Kalkınma Araştırmaları Merkezi (KAM) tarafından yürütülen “Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin

¹ istatistik.yok.gov.tr

Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Hâline Getirilmesi” adlı araştırma projesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türk üniversitelerine gelen öğrenci sayısında artış sağlamak için yapılması gerekenler, iyileştirmeler ve düzenlemeler ele alınmıştır. (KAM, 2015). Bir diğer çalışmada yedi farklı coğrafi bölgede yer alan yedi büyük şehirde bulunan üniversitelerde öğrenim gören 334 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu anketle yabancı öğrencilere Türkiye’ye gelmeden önce ve geldikten sonraki görüşleri, Türkiye’yi seçme nedenleri, siyasi, sosyal ve kültürel yapı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler Türk yemeklerini, Türk düğünlerini, tarihi ve doğal güzelliklerini, sosyal hayatı, Türk müziğini ve misafirperver insanları ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir (Arslanbaş, 2022). Xavier (2020) yüksek lisans tezinde Brezilyalı ve Alman öğrencilerin İstanbul'a gelmeden önce ve geldikten sonraki İstanbul'a ve Türklere yönelik algılarını incelemiş; Brezilyalı ve Alman öğrencilerin İstanbul'u ve burada yaşayan Türkleri nasıl karakterize ettiklerini ve hem şehre hem de insanlarına yönelik stereotip düşüncelerin ne ölçüde yaygın olduğunu araştırmıştır. Kültürel çeşitliliğin önyargıları, genellemeleri ve stereotip düşünceleri yıktığını, farklılıklara rağmen saygılı ve başarılı bir kültürlerarası iletişimin mümkün olduğunu sonucuna varmıştır. Bir diğer çalışma ise Nazary (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Afganistanlı öğrencilerin dil, eğitim, giyim, politika, ticaret, kültür, sosyal mekânlar, fikir, ilerleme, anlayışlar konusunda farklılaştığını düşündükleri ancak buna rağmen çoğunluğunun Türkiye’de rahat bir şekilde yaşayabileceklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Keçeli (2016) iki yüz elli kişiye bir anket uygulayarak yabancı öğrencilerin zihin haritalarını ve kent mekân algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Özellikle kamuya ait yerlerin öğrencilerin kentsel mekân algılarını etkilediğini bulmuştur. Güneş (2016) de uluslararası öğrencilerin İstanbul algısını ortaya çıkarmak için yüz on dört öğrenciyle görüşme yapmış; onların İstanbul’daki kent, kültür ve toplum algısı ve sosyal hayat ile ilgili düşüncelerini ele alınmıştır. Çalışmaya göre İstanbul öğrencilerin ilk tercih ettikleri ildir. Türkçe öğrencilerin en büyük sorunudur ve yardıma ihtiyaç anında ilk danıştıkları merci hemşerileridir. Balıkesir’de yaşayan Avrupalı öğrencilerin Türkiye’deki dinî, kültürü anlama biçimleri üzerine yapılan bir diğer araştırmada ise Türkiye modern ve gelişmiş, açık fikirli ve yüksek yaşam koşullarına sahip bir ülke olarak algılanmıştır (Çakı, 2012). Türkiye imajı üzerine yapılan bir diğer çalışma da Diktaş (2008) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin çoğu Türkiye’nin laik, modern ve insan haklarına saygılı bir ülke olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Türkleri misafirperver, güvenilir, inatçı cömert ve sıcakkanlı olarak nitelendirmişlerdir. Bu araştırmaların biri Türkiye’de yaşayan Avrupalı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Öğrenciler Türkiye’nin tarihine, kültürüne, politik ve sosyal durumuna ilişkin olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Hatta araştırmada Türkiye ile ilgili kişisel deneyimleri artan katılımcıların olumlu görüşlerinin de arttığı yönde bilgi verilmiştir (Üner vd., 2006).

1. Araştırmanın Amacı

Alanyazında uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne, diline ve eğitim sistemine yönelik algılarını Nevşehir özelinde ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı uluslararası öğrencilerin Nevşehir özelinde Türk eğitim hayatına, Türk kültürüne, diline ve eğitim sistemine yönelik algılarını tespit etmektir. Bu çerçevede Brooks (1975) tarafından “Küçük k” olarak adlandırılan ve içinde giyim, yerleşim, eğlence, değerler, inançlar gibi günlük yaşamla ilgili tutum ve davranışları simgeleyen kültürel öğeler ele alınmıştır.

Bu doğrultuda çalışmada, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Nevşehir’e gelmeden önce Nevşehir hakkındaki ilk düşünceleriniz/izlenimleriniz nelerdi?
2. Şu anda nasıl bir Nevşehir algısına/izlenimine sahipsiniz?
3. Üniversite tercihinizde Nevşehir’in yeri ve çekici faktörleri nelerdir?
4. Nevşehir’de yaşadığınız deneyimler ve karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
5. Nevşehir’deki sosyal hayat için belirleyici etkinlikler ve çevreler nelerdir?
6. Türkiye’deki eğitim sistemine dair nasıl bir bakış açısına sahipsiniz?
7. Nevşehir’in kültürel değerleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Nevşehir’deki eğitim hayatı ve olanaklar hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde (bundan sonra kısaca NEVÜ olarak bahsedilecektir) lisans ve lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerin Türk kültürü, Türk dili ve eğitim sistemine yönelik algılarını belirlemek amacıyla öğrenci görüşlerini ortaya koyan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması “Nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Bu araştırmanın verilerini 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde NEVÜ’de eğitim gören 40 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin Türk kültürü, Türk dili ve eğitim sistemine yönelik algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sekiz sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun taslak hâlinin oluşturulabilmesi için alan yazın taraması yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında uzman üç öğretim elamanının görüşleri alınarak forma son hâli verilmiştir. Ayrıca formun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Şubat 2024’ten itibaren 10 uluslararası öğrenciyle ön inceleme için görüşülmüş ve öğrenci görüşleri arasındaki tutarlılığa

bakılmıştır. Görüşme sorularına ön değerlendirmeler ve uzman görüşleri sonucu son şekil verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde uyruk, yaş, cinsiyet, ülke gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölüm araştırmannın amaçları doğrultusunda uluslararası öğrencilerin Türk kültürü, Türk dili ve eğitim sistemine yönelik algılarını tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları yöneltilirken araştırmada dürüst davranma ve nesnel olma, mahremiyete saygı, iş birliği ve yardım, kişileri zarardan korumak gibi maddeleri barındıran ASA (American Sociological Association) etik ilkeleri (Bozkurt, 2013, s. 87) dikkate alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri yerde, fiziki ya da psikolojik baskıya maruz kalmayacakları ortamlarda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin bulgular bölümünde tablo hâlinde sunularak nicel olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden edinilen izlenimlerden hareketle Türk kültürü, Türk dili ve eğitim sistemine yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Form aracılığıyla elde edilen veriler, tablolara olduğu gibi yansıtılmış ve yorumlanmıştır. Toplanan veriler, frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Çalışmada verilerin analizinde betimsel yöntem ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilirken; kimliklerine yönelik olarak Ö1, Ö2, Ö3... olacak şekilde isimlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. Hem içerik analizi hem de betimsel analiz sonuçlarından elde edilen frekans değerleri ile de tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmada uluslararası öğrencilerden veri toplandığı için NEVÜ Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kuruluna başvurulmuş, araştırma kurul tarafından incelenerek 26.12.2023 tarihinde 15 numaralı toplantıda 2023.15.344 sayılı yazı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme türü kullanılmıştır. Uygun örnekleme de denen bu teknik zaman, maliyet ve emek bakımından katılımı kolaylaştırmak amacıyla kullanılır. Çalışma grubuna dair demografik bilgiler Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		N	%
Yaş	20 ve altı yaş	10	25,0
	21-25 yaş	26	65,0
	26-30 yaş	4	10,0
	Toplam	40	100
Cinsiyet	Kadın	17	42,5
	Erkek	23	57,5
	Toplam	40	100
Öğrenim	Lisans	28	70,0

	Lisansüstü	12	30,0
	Toplam	40	100
	Lisans		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	17	42,5
	Turizm Fakültesi	3	7,5
	Eğitim Fakültesi	1	2,5
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	6	15
Fakülte/Meslek	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	1	2,5
Yüksekokulu/Enstitü	Lisansüstü		
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	11	27,5
	Fen Bilimleri Enstitüsü	1	2,5
	Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 42,5'i kadın, %57,5'i ise erkektir. Araştırmada 21-25 yaş aralığındaki katılımcı sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir (%65). Bu oranın öğrenim derecesi lisans olan öğrenci sayısına koşut olduğu görülmektedir. 26-30 yaş aralığındaki öğrencilerin ise en az katılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumları %70 lisans, %30 ise lisansüstü şeklindedir. Lisans öğrenimi gören öğrencilerden en yüksek katılımı ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören (%42,5) öğrenciler oluşturmuştur. Meslek Yüksekokulunda ön lisans eğitimi alan öğrencilerin ise en az katılım gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü seviyede ise en yüksek katılım (%27,5) Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

Ülke	N	%
Afganistan	13	32,5
Mısır	3	7,5
Cezayir	3	7,5
Sudan	2	5
Nijer	2	5
Ekvator Ginesi	2	5
Myanmar	2	5
Benin	1	2,5
Kamerun	1	2,5
Mozambik	1	2,5
Mali	1	2,5
Rusya	1	2,5
Özbekistan	1	2,5
Kazakistan	1	2,5
Gürcistan	1	2,5
Yemen	1	2,5
Güney Sudan	1	2,5

Filipinler	1	2,5
Türkmenistan	1	2,5
Libya	1	2,5

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %32,5'i Afganistan, %7,5'i Mısır ve Cezayir, %5'ini Sudan, Nijer, Ekvator Ginesi, Myanmar oluşturmaktadır. Diğer ülkelerden olan katılımcıların oranları ise %2,5 olarak seyretmektedir.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere Nevşehir'e gelmeden önce Nevşehir hakkındaki ilk izlenimlerinin neler olduğu sorulmuş, elde edilen veriler beş farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin Nevşehir'e gelmeden önce Nevşehir hakkında ne tür bilgilere sahip olduklarına ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 3

Öğrencilerin Nevşehir'e Gelmeden Önce Nevşehir Hakkında Ne Tür Bilgilere Sahip Olduklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğrencilerin Nevşehir'e Gelmeden Önce Nevşehir Hakkındaki Bilgileri/Düşünceleri	Hiçbir Bilgi Yok	18	45
	Kapadokya	10	25
	Sıcak Hava Balonları	4	10
	Turistik Bir Yer	4	10
	Taştan Evler	4	10
	Toplam	40	100

Öğrencilerin tamamı Nevşehir'e gelmeden önce Nevşehir hakkında ne tür bilgilere sahip olduklarına ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılardan 18'i (%45) hiçbir bilgisi olmadığını, şehrin adını bile duymadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan 10'u (%25) Nevşehir'e gelmeden önce Kapadokya sözcüğünü duyduğunu, 4'ü (%10) sıcak hava balonları ile özdeşleştirdiğini, 4'ü (%10) turistik bir yer olduğunu ve son olarak 4'ü (%10) ise taştan evleri ile meşhur olduğunu ifade etmiştir. Tabloda yer alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3: Ülkemdeyken Türkiye hakkında epey bilgiye sahiptim. Nevşehir hakkında tek bildiğim şey eski, taştan evlerdi. Hatta 80lerden, 90'lardan falan kalma diye düşündüm hep. TÖMER'i Ankara'da okudum. Nevşehir'i kazanacağım hiç düşünmedim. Kazanınca taştan evlerde yaşayacağım düşündüm.

Ö8: Nevşehir hakkında hiçbir şey bilmiyordum. Türkiye'de böyle bir şehir olduğu görünce anladım. Ama ülkemden büyük bir şehir olduğunu öğrendim sonra.

Ö38: Türkiye'ye gelmeden önce benim ülkemde diziler çok meşhur. Türk dizileri çok yaygın, dizi izliyordum. Hatta Nevşehir'de çekilen bir dizi vardı. Yer Gök Aşk. Oradan biliyordum Kapadokya'yı. Ama Kapadokya meşhur benim ülkemde.

Ö40: *Afganistan’da Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirdim, daha sonra başarılı öğrencilerin katıldığı yaz okulu programı ile Nevşehir’e geldim. Sıcak hava balonları bizim ülkemizde çok ilgi çekici.*

Araştırma kapsamında öğrencilere şu anda nasıl bir Nevşehir algısına/izlenimine sahip oldukları sorulmuş ve veriler analiz edildikten sonra altı farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin şu anda nasıl bir Nevşehir algısına/izlenimine sahip olduklarına ilişkin ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 4

Öğrencilerin Şu Anda Nasıl Bir Nevşehir Algısına/İzlenimine Sahip Olduklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğrencilerin Şu Andaki Nevşehir Algısı/İzlenimi	Küçük	12	30
	Sakin	8	20
	Sıkıcı	7	17,5
	Huzurlu	6	15
	Köy Gibi	5	12,5
	Ucuz	2	5
	Toplam	40	100

Öğrencilerin tamamı şu anda nasıl bir Nevşehir algısına/izlenimine sahip olduklarına ilişkin görüş bildirmiştir. Tablo 4’e göre öğrencilerin %30’u Nevşehir’i küçük bir şehir olarak görmektedir. Bu yorumda öğrencilerin bazıları bunu avantaj ya da olumlu olarak yorumlarken bazıları dezavantaj ya da olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö15 büyük şehirlerde yaşamayı sevdiğini, küçük şehirleri hiç sevmeyi sevmediğini ve Nevşehir’de yaşamaya hâlâ alışamadığından bahsederek küçük sözcüğüne olumsuz bir anlam yüklerken Ö32 küçük şehirde yaşamının değerini anladığını, her yere gitmenin kolay olduğunu, hem zamandan hem de yerden tasarrufun öneminden söz ederek küçük ifadesine olumlu bir değer katmaktadır. Öğrencilerin %20’si Nevşehir’i sakin bir yer olarak değerlendirmiştir. %17,5i sıkıcı bulurken %15’i huzurlu bir yer olarak tanımlamaktadır. Nevşehir’i köy gibi görenlerin oranı %12,5’ken sadece %5’i Nevşehir’i ucuz bir şehir olarak değerlendirmiştir. Tabloda yer alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö5: *Ben Kahireliyim. İstanbul gibi kalabalık bir şehirde yaşıyorum. Biraz sıkılıyorum. Gece hayatı yok. Onda hayat bitiyor. Market bile kapanıyor. 7/24 her şey açık olmasına alıştım. Beklediğim gibi değil maalesef.*

Ö10: *İstanbul, İzmir, Ankara gibi şehirleri kazanma ihtimalim çok zordu diye düşündüm bu yüzden küçük şehir tercih ettim. İlk geldiğimde sadece dağlara baktım. Sokakta sadece yaşlılar vardı. Ben nereye geldim diye düşündüm. Bu kadar küçük bir yerde ne yapacağım dedim kendi kendime ama zamanla alıştım. Mersin, Adana, Ankara gibi büyük şehirlere gittim. Orada iki gün kalıp geri dönüyorum. Nevşehir’e o kadar alıştım ki. Buradan başka bir yerde duramıyorum.*

Ö14: Çok küçük bir şehir. Benim şehrim beş Nevşehir gibi. Bizim orada her yer yeşil. Burada her yer sarı ve toz. Maksimum 3 katlı evler var. Bizim orada apartmanlar 15-20 katlı.

Ö17: Ben çok yeşil bir ülkeden geldiğim için çok şaşırđım. Dağlar, sarı, toz toprak. Aslında Ankara gibi bir yer bekledim ama şimdi sakinliğine alıştım. Bazen büyük şehirlere gidince büyük şehirde yaşamayı özlediğimi anlıyorum.

Ö 27: Nevşehir benim için huzurlu bir yer. Otobüsler kalabalık değil. Çok kalabalık yerleri sevmiyorum bu yüzden benim için iyi.

Ö28: Çok sakin ve havası temiz. Bana biraz Texas “vibe”ı veriyor. Nevşehir’de yaşamak gerçekten özel bir şey. Piramitlerin yanında yaşamak, ya da Eyfel Kulesinin yanında yaşamak, bunlar çok “cool” bir şey, çok havalı bir şey. O yüzden çok şanslıyız.

Ö31: Burada yaşamaya alıştım. Trafik yok. Rahat, sakin. Uzak değil. Bursa’ya gittim. Otoğar erken saat olmasına rağmen 2 saatte merkeze gittim. Ohh, iyi ki Nevşehir’de yaşıyorum dedim.

Ö32: Şu anda artık yaşamaya alıştım. Uludağ Üniversitesinde yaz okulu yaptık. Pişman oldum. Küçük şehirlerde yaşamanın kıymetini anladım. Her yere gitmek kolay, her yere ulaşmak daha kolaymış. O zaman anladım.

Araştırma kapsamında öğrencilere üniversite tercihlerinde Nevşehir’in yeri ve çekici faktörlerinin neler olduğuna dair soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin üniversite tercihlerinde Nevşehir’in yeri ve çekici faktörlerinin neler olduğuna ilişkin verdikleri cevaplara yönelik frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 5

Öğrencilerin Üniversite Tercihlerinde Nevşehir’in Yeri ve Çekici Faktörlerinin Neler Olduğuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Üniversite Tercihinde Nevşehir’in Yeri ve Çekici Faktörleri	Hiçbir faktör yok	15	37,5
	Rastlantı sonucu	11	27,5
	Arkadaş/akraba tavsiyesi	9	22,5
	Şehirdeki turistik yerler	4	10
	Hünkâr Hacı Bektaş Veli	1	2,5
Toplam		40	100

Burada öğrencilerin üniversite tercihlerinde şehrin herhangi bir öneminin veya çekici bir özelliğinin bulunmadığını söyleyen öğrencilerin oranı %37,5’tir. 11 öğrenci rastlantı sonucu Nevşehir’e geldiklerini, 9 öğrenci ise arkadaş veya akraba önerisi ile Nevşehir’i tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Şehirdeki turistik yerleri çekici bir özellik olarak gören öğrencilerin oranı ise %10’dur. Sadece bir öğrenci ise üniversitenin isminin Hacı

Bektaş Veli olmasından dolayı üniversiteyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö7: *Nevşehir'i seçtim ama seçtiğimi unuttum bu yüzden şans eseri buraya geldim.*

Ö9: *Benim ülkemde Kapadokya çok meşhur. Balonlar, peri bacaları, Avanos, Göreme, Uçhisar çok merak ediyordum. Bir de en yakın arkadaşım burada okuyordu. O yüzden tercih ettim.*

Ö16: *Nevşehir benim dördüncü seçimimdi. Arkadaşım tavsiye etti ve ben de tercihlerim yazdım.*

Ö19: *Sadece burada kuzenim olduğu için tercih ettim. Özel bir sebebi yoktu.*

Ö22: *Nevşehir'de okumayı hiç planlamamıştım. Üniversite adını duymuştum. Hacı Bektaş Veli önemli bir insan olduğunu biliyordum. Onun adını vermişlerse kesin iyi bir üniversite diye düşündüm ve tercih ettim.*

Ö40: *Afganistan'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirdim, daha sonra başarılı öğrencilerin katıldığı yaz okulu programı ile Nevşehir'e geldim. Sıcak hava balonları bizim ülkemizde çok ilgi çekici. Burayı bildiğim için üniversite tercihlerimde burayı bilerek seçtim.*

Araştırma kapsamında öğrencilere Nevşehir'de yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair soru sorulmuş ve elde edilen veriler 6 farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin yaşadığı deneyimler ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 6

Öğrencilerin Nevşehir'de Yaşadıkları Deneyimler ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğrencilerin Nevşehir'de Yaşadıkları Deneyimler ve Karşılaştıkları Sorunlar	Dil	21	52,5
	Din	13	32,5
	Yabancı bir dil konuşamama/bilmeme sorunu	2	5
	Akademik Türkçe kullanımı	2	5
	Farklı ağız kullanımı	1	2,5
	Kiralık ev bulmada zorluk	1	2,5
Toplam		40	100

Öğrencilerin tamamı Nevşehir'de yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Tablo 6'daki verilere göre öğrencilerin yarısından fazlası (%52,5) dil sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. %32,5'i ise din problemiyle karşı karşıya kaldıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin Nevşehir'de yaşadıkları deneyimler ve karşılaştıkları sorunlar bağlamında yabancı bir dil bilmeme/konuşamama gelmektedir. Burada kastedilen öğrencilerin Türkçe dışında yabancı bir dil kullanması değil, Türk insanların farklı bir dil bilmemesi veya konuşamaması olarak belirtilmiştir. Tabloda

akademik Türkçe kullanımında yaşanan zorluk da %5'lik oranda yer almaktadır. Bu temada %2,5'lük oran ile farklı ağız kullanımı ve kiralık ev bulmada zorluk kodları son sırada yer almaktadır. Tabloda yer alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö5: *Mesela bir gün tiyatroya gidiyorduk. Gözlüğümü unutmuşum. Odama döndüm ve gözlüğümü aldım. Otobüse yetişmek için çok hızlı koştum. Ben koşarken bir kız bana çok dikkatli bakıyordu, ben otobüse binene kadar bana baktı. Peçem olduğu için galiba. Sadece koşuyorum. Ne yaptım ki? Canavar değilim.*

Ö6: *Dilde çok zorlandım. İlk geldiğimde oda arkadaşlarımla hep Google translate ile konuştuk.*

Ö7: *Dil çok büyük problemdi. Çok zorlandık. Deprem oldu. Türkler gitti yurttan ve çok Türk göremedik.*

Ö8: *Burada kilise yok. Yaygın değil. Bu yüzden benim kilise burada bulmadım. Buraya geldim. Avanos'a, Nevşehir'e, Göreme'ye gittim yoktu. Ama Müslümanlar bana her zaman söyledi Müslüman olabilirsin. Ama bu şu an böyle bir planım yok. Müslüm ve Hristiyan biraz farklı ama her şey ortak. Allah sadece bir. Bu küçük bir problem ama ne yapalım. Bu Müslüman ülkesi.*

Ö10: *Nevşehir merkezde insanlar çok kaba konuşuyorlar. Ben nasılsın diye soruyorum ama kızıyorlar. Nasılsın değil, "Nörüyon" diyeceksin diyorlar. Bir de dışarıda hacı kelimesini çok kullanıyorlar. Hacı ifadesini hiç beğenmedim. Biz genelde hanımefendi ya da beyefendi deriz hiç tanımadığımız insanlar. Ama burada nasılsın hacı diyorlar. Şaka gibi.*

Ö18: *Buraya ilk geldiğimde ev bulmakta çok zorlandım çünkü bekâr ve öğrenciyim. Daha kötüsü yabancıyım. Hatta bekâr, yabancı bir de kız öğrencilere hiç ev vermediler.*

Ö20: *Arkadaşlarımla Arapça konuştuğum zaman garip garip bakıyorlar hatta bizim hakkımızda konuşup gülüyorlar. Buna çok üzülüyorum.*

Ö28: *Kimse İngilizce bilmiyordu. Mesela il göç idaresine gidiyorduk ama uluslararası insanların yabancı insanların işi olduğu yerde kimse İngilizce bilmiyordu. Çok şaşırdım.*

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer husus öğrencilerin Nevşehir'deki sosyal hayat hakkında ne düşündükleri ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilere "Nevşehir'deki sosyal hayat için belirleyici etkinlikler ve çevreler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar 8 farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin Nevşehir'deki sosyal hayat için belirleyici etkinliklerin ne olduğuna ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 7

Nevşehir'deki Sosyal Hayat İçin Belirleyici Etkinlikler ve Çevrelerin Ne Olduğuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Nevşehir'deki Sosyal Hayat İçin Belirleyici Etkinlikler	Kafe/AVM	13	32,5
	Üniversitedeki kulüpler	7	17,5
	TÖMER'deki etkinlikler	5	12,5
	Vadi yürüyüşleri	4	10
	Spor	3	7,5
	Gece hayatı	3	7,5
	Üniversitedeki etkinlikler	3	7,5
	Balonları izleme	2	5
	Toplam		40

Öğrencilerden %32,5'i Nevşehir'deki sosyal hayatın belirleyici özelliklerinden birinin kafe ya da alışveriş merkezleri olduğunu ifade etmişlerdir. NEVÜ bünyesinde kurulan kulüpler ise %17,5 ile ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler TÖMER'deki etkinlikleri (%12,5), vadi yürüyüşlerini (%10), sporu (%7,5), gece hayatını (%7,5), üniversite tarafından organize edilen etkinlikleri (%7,5) ve balonları izlemeyi (%5) Nevşehir'deki sosyal hayat için belirleyici öğeler olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö6: Göreme, Ürgüp ve Avanos'ta gece hayatı merkeze göre daha renkli. Arkadaşlarla özellikle hava güzel olduğunda buralara gidip eğleniyoruz.

Ö7: TÖMER'deyken sosyal hayatımız daha iyiydi. Gezilere gidiyorduk. Müzeleri geziyorduk ama şimdi sadece okul ve yurt var..

Ö13: Tüm yurtlar üniversitenin etrafında çok yakın. Kafeler yurtlara yakın. Üniversitede sosyal yaşam merkezi var öğrenciler için. Kampüste ve yakın çevrede her şey var.

Ö22: Nevşehir'de sosyal hayat şahane. Kapadokya dünyaca meşhur bir yer. Özellikle Göreme, Avanos. Göreme'de gece ışıklar görmeye değer. Gece Göreme'de arkadaşlarımızla bir şey içiyoruz. Dünyanın her yerinde turist var. Kafelerde onlarla tanışıp sohbet ediyoruz. Çok güzel, ben memnunum.

Ö23: Üniversitede uluslararası öğrenci derneğimiz var. Orası çok aktif çalışıyor ve kulüp olarak piknik, gezi, eğlenceler düzenliyoruz. İyi ki bu kulübümüz var yoksa sadece ev ve okula gidip gelirdik.

Ö26: Nevşehir'de özellikle üniversitede etkinlikler çok fazla var ama merkezde daha az. Merkezde bir tiyatro, opera, şenlik, festival görmedim. Burada hep ilçelerde yapıyorlar ne yapıyorlarsa.

Ö28: *Cezayir ya da Fransa’da görmediğim bir şey var burada. Nevşehir’de merkezde hiçbir yok ama ilçeler inanılmaz aktif. Normalde tam tersi olması lazım. Bir bakıyorum “tiktok”ta her yerde etkinlik var ama Avanos, Göreme’ye sürekli gitmek de çok zor. Bir gidiş 40 TL. Öğrenci için bu çok zor. Ayrıca sık sık otobüsler de yok. Her zaman ilçelere nasıl gidebiliriz. Merkezde akşam sekizde kimse yok ama gece hayatı ilçelerde mükemmel.*

Ö34: *Türkler kafelerde çok aktif. Sürekli müzik dinliyorlar. Ama Nevşehir’de yani merkez aktif değiller. Sekizden sonra hayat duruyor.*

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer husus da Türkiye’deki eğitim sistemine dair öğrencilerin nasıl bir bakış açısına sahip oldukları ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilere “Türkiye’deki eğitim sistemine dair nasıl bir bakış açısına sahiptiriniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üç farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sistemine dair nasıl bir bakış açısına sahip olduklarına ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 8

Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dair Nasıl Bir Bakış Açısına Sahip Olduklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dair Bakış Açıları	Ayrıcalıklı/Kaliteli eğitim	28	70
	Gelişmiş teknoloji	10	25
	Farklı sınav sistemi	2	5
Toplam		40	100

Öğrencilerin %70’i Türkiye’de ayrıcalıklı veya kaliteli bir eğitim olduğunu, %25’i ise Türkiye’nin gelişmiş bir teknolojiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %5’i ise Türkiye’deki farklı sınav sistemini (KPSS) eleştiril bir gözle değerlendirmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: *Türkiye’de okumak bir ayrıcalık. Türkiye’nin hem tarihi hem de mimarisi çok zengin. Teknolojisi çok gelişmiş. Bir gün başka ülkeye gidersem ya Türkiye’ye ya da Japonya’ya gideceğim diye hayal ediyordum. Ve şükür buraya geldim.*

Ö10: *Biz gelmeden önce Türkiye’deki eğitim sistemi illa ki güzel olmalı diye düşünüyordum ama buraya geldikten sonra eğitim sisteminin yabancılar için değil de Türkler için kötü olduğunu düşündüm. KPSS neden yapıyorlar. Adam ilahiyat okuyor, KPSS sınavına neden girsin. Alanı olmayan bütün sorulara cevap vermek zorunda kalıyor. Ama devlet de sanırım bu sınavla önlem almış. Yoksa herkes başarılı olur. Hiçbir arkadaşım mesleğini yapmıyor. Sadece ailesinden uzaklaşmak için okula gelen arkadaşlarım var. Çok şaşırdım. Benim eğitimim Sudan’da daha serbest ama burada daha disiplinli bir ilişki var.*

Ö19: İki tercihim vardı. Ya Rusya'ya ya da Türkiye'ye gidecektim. Rusya hem çok pahalı eğitim sisteminde hem de Türkiye bizim ülkemizde eğitim kalitesi olarak daha iyi ve Avrupa'ya yakın olduğu için herkes tercih ediyor.

Ö25: Türkiye'de dünya sıralamasına giren sayılı güzel üniversite var. Örneğin ODTÜ, Boğaziçi, Ankara, İstanbul, Gazi gibi. Ama onların haricinde diğer üniversitelerde eğitim seviyesi nasıl bilemiyorum. Neden bu kadar çok üniversite var? Bir de çoğunlukla birbiriyle çatışan akademik bilgiler var. Hangi bilginin doğru olduğuna karar veremiyorum.

Ö26: Kendi ülkemde eğitimimi yarım bırakıp buraya geldim. Türkiye'de eğitim sistemi aynı Avrupa gibi. Herkes buraya gelip buradan diploma almak istiyor.

Ö35: Eğitim sistemi Cezayir'den daha iyi. Kesinlikle belli bir sistem var ve bu sistem belli kurallar göre ilerliyor.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer husus öğrencilerin Nevşehir'in kültürel değerleri hakkında ne düşündükleriyle ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilere "Nevşehir'deki kültürel değerler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar 8 farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin Nevşehir'in kültürel değerleri hakkında ne düşündüklerine ilişkin frekans ve yüzdeler şu şekildedir:

Tablo 9

Öğrencilerin Nevşehir'in Kültürel Değerleri Hakkında Ne Düşündüklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğrencilerin Nevşehir'in Kültürel Değerleri Hakkındaki Düşünceleri	Yemek	12	30
	Dini bayramlardaki/dindeki farklılıklar	7	17,5
	Kıyafet/giyim-kuşam	6	15
	Misafirperverlik	5	12,5
	Toplumda kadının yeri	3	7,5
	El öpme geleneği	3	7,5
	Kahvaltı	2	5
	İnsanların düşünce tarzı	2	5
	Toplam	40	100

Tablo 9'a göre öğrencilerin %30'u Nevşehir'in yemek kültürü hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir. İkinci sırada %17,5'lik oranla dindeki farklı uygulamalar veya inanışlar, dinî bayramlardaki farklı kutlama gelenekleri yer almaktadır. Nevşehir halkının kıyafetleri hakkındaki yorumlar ise %15 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Misafirperverlik ise %12,5lik oranda tabloda yer almaktadır. Öğrencilerin %7,5'i Nevşehir toplumunda kadının yeri ve el öpme geleneği hakkında düşüncelerini dile getirmiştir. Kahvaltı ve insanların düşünce tarzındaki farklılığı dile getiren öğrencilerin sayısı ise %5'lik oranda tabloda son sırada yer almaktadır. Öğrencilerden biri

Nevşehir'in kültürel değerleri hakkındaki düşüncelerine dair kahvaltı koduna ilişkin olumlu görüş bildirirken diğeri olumsuz görüş bildirmiştir. Ö15 kodlu öğrenci dünyanın en mükemmel kahvaltısının Nevşehir'de olduğunu, sabah balonları izleyerek bal, kaymak, sucuk, tereyağı, yumurta hatta patates kızartmasının bile masada yer aldığını, kuş sütünün eksik olduğunu lakin onun bile masada yer aldığını ifade etmiştir. Ö8 ise yurttaki sürekli aynı kahvaltıyı yapmaktan bıktığını, kahvaltının ülkesinde yaygın olmadığını, sabah bu kadar fazla çeşidi insanların nasıl yediğini anlayamadığını belirtmiştir. Kıyafet veya giyim/kuşam koduna da Ö13 Nevşehir'de insanların geleneksel kıyafetlere önem vermediklerini, Ö9 kızların sokakta çok dar kıyafetler giydiğini, Ö3 eskiden kendi kültürüyle Türk kültüründeki kıyafetlerin çok benzediğini, hatta müzede bu fotoğrafları gördüğünü ama şimdi erkeklerin bu geleneksel kıyafetleri hiç giymediklerini, kültürlerini unuttuklarını dile getirirken Ö10 Nevşehir merkezde yerel halkın dimi² giydiklerini ve bu kültürü devam ettirdiklerini ama dimiyi gençlerin giymediğini aktarmıştır. Ö13 ise filmlerde Avrupa özentisi bir Türkiye izlerken İç Anadolu'nun kıyafet kültürüne sahip çıktığını, hâlâ bunu koruduğunu dile getirmesi birbiriyle tamamen çelişen görüşlerin olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da yer alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: Nevşehir halkı çok misafirperver insanlar. Hep çay ikram ediyorlar. Yolda görünce durdurup Allah aşkına al diyorlar. Bu çok hoşuma gidiyor.

Ö5: Ramazan ayını burada ilk defa yaşadığımda çok şaşırdım. Hatta yaşamadım, hissetmedim bile. Biz de Müslümanız, siz de Müslümansınız. Ama Mısır'da Ramazanın ayrı bir tadı var. Akşam ezanı okunmadan önce camilerde ezan okunuyor. Otuz gün. Burada böyle bir şey yok. Evleri süslüyoruz biz. Her yere ışıklar asıyoruz. Ama burada her şey normal bir gün gibi. Mısır'da kadınlar bayram namazına giderler ama burada gitmiyorlar. Ben bir bayram namazını kılmadan nasıl geçirdim, zordu valla.

Ö14: Bizim mutfağımız bambaşka. Baharatlı yemekler seviyoruz. Burada baharat çok az. Sizin çorbalarınız sadece su gibi. Bizim çorbalarımızın içinde mutlaka bir şey var. Çorbaya alışamadım. Nevşehir'de Nevşehir tava yedim çok güzeldi. Bir de mantıyı nohutla yiyorlar. Yani mantının üstüne nohut yemeği döküyorlar. Nasıl? İki yemeği neden karışık yiyorlar.

Ö17: Bazı yemekler var mı, ahh bu nasıl diyorum. Ne olur kusura bakmayın. Örneğin bizim ülkemizde makarnaya yoğurt atmıyoruz. Hiçbir yemeğe yoğurt atmıyoruz. Ama alıştım biliyor musunuz?

Ö18: Ben de Müslümanım ama benim ülkemde el öpme yok. Nevşehir'de küçükler mutlaka büyüklerin elini öpüyor. Ben de alıştım. Umarım kaybetmem artık bu geleneği kendi aileme de yapıyorum. Bence saygı ve sevginin göstergesi.

² İç Anadolu'da kadınların giydiği şalvar benzeri bir kıyafet. Genellikle çiçek desenlidir.

Ö28: Nevşehir’de bir şeye ihtiyacın varsa ya arkadaşların ya da hocaların yardım eder. Mesela sokakta hiç tanımadığın bir insanla 2 dakika sohbet etsen ya çay ısmarlar ya da hemen yemeğe davet eder. Bu bizde mümkün değil. Bizde bencillik var. Avrupa’da bencillik demeyelim de individualizm var. Günaydın merhaba falan sonra muhabbet biter.

Ö30: Nevşehir’de Ramazanda teravi namazını o kadar hızlı kılıyorlar ki duaları karıştırıyorum. Çok zor benim için. 40 dakikada namaz mı olur? Hocayla yat kalk. Ama dua edemedim. Artık gitmiyorum.

Ö39: Kültürlerimiz benziyor. Ama Nevşehir’de geçen yıl bir düğüne gittim. Bizde düğünde gelin başını asla kaldırmaz, kaldıramaz. Aşağıya bakar o da masumluğunu ifade eder. Burada gelinleri görünce şaşırdım.

Araştırma kapsamında NEVÜ’de lisans veya lisansüstü eğitim almakta olan öğrencilere “Nevşehir’deki eğitim hayatı ve olanaklar hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. 40 katılımcının soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler yedi farklı kod altında toplanmıştır. Öğrencilerin Nevşehir’deki eğitim hayatı ve olanakları hakkında neler düşündüklerine ilişkin frekans ve yüzdeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 10

Öğrencilerin Nevşehir’deki Eğitim Hayatı ve Olanakları Hakkında Neler Düşündüklerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Tema	Kodlar	f	%
Öğrencilerin Nevşehir’deki Eğitim Hayatı ve Olanakları Hakkındaki Düşünceleri	Hoca - öğrenci ilişkisi	11	27,5
	Kütüphane	8	20
	Kaynaklara ulaşma	6	15
	Sınav sistemi	5	12,5
	Ders içeriği	5	12,5
	Öğretmen nitelikleri	3	7,5
	Kongre, sempozyum vb. düzenlenmesi	2	5
	Toplam	40	100

Tablo 10’da yer alan bilgiler ışığında öğrencilerin %27,5’i hoca-öğrenci ilişkisi hakkındaki düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden %20’si kütüphane, %15’i kaynaklara ulaşmada zorluk hakkında yorumda bulunmuşlardır. Sınav sistemi ve ders içeriklerinin oranı birbirine eşittir (%12,5). Öğrencilerden %7,5’i öğretmen nitelikleri, %5’i ise kongre, sempozyum düzenlenmesi hakkında görüş beyan etmişlerdir. Uluslararası öğrenciler tarafından hoca öğrenci ilişkisi kodu hep olumlu yönde ele alınmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö1 hocalarıyla arkadaş gibi olduğunu, odalarına gittiği zaman çay, kahve ikram ettiklerini, ülkesinde hocaların kapısından bile geçmenin çok zor olduğunu ifade ederken Ö5 hocaların çok sert davranacağını, sorularına hiç cevap vermeyeceklerini düşündüğünü ama buraya gelince tersini gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerden dördü kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadığını dile getirirken (Ö2, Ö11, Ö18, Ö40) bir öğrenci (Ö15) kitaplara kolaylıkla ulaşabildiğini, hiç zorlanmadığını

aktarmıştır. Sınav sistemi hakkında tüm öğrenciler olumsuz düşünce dile getirmişlerdir (Ö6, Ö24, Ö26, Ö32, Ö37). Kütüphanenin kapanış saatleri hakkında olumsuz düşünen öğrenci varken (Ö16, Ö23) kütüphane hizmetinden gayet memnun olduğunu, sınav dönemi çalışma saatlerinin değiştiğini aktaran öğrenciler de bulunmaktadır (Ö7, Ö21). Katılımcılardan üçü öğretmen nitelikleri hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu üç öğrencinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö17: *Bölümümde kaliteli hocaların eksikliği var. Bazı hocaları derse gelip sürekli başka şeylerden bahsediyor. Onların anlattığı konuları zaten biz ülkemizde görmüştük. Futbol konusu açıyor. İyi bir ders dinlediğimi hatırlamıyorum.*

Ö22: *Eğitim sisteminde bazı dersler çok iyi, bazı dersler gerçekten hiç iyi değil. Bazı dersleri lisedeyken almıştık. Tekrarını görüyoruz. Hocalar kâğıt üzerinde bakıp okuyarak sadece zaman geçiriyorlar.*

Ö36: *Eğitim sisteminin çok güzel olduğunu düşündüm ama özellikle benim bölümümde hocalar hiç iyi değil. Ben bile bazen daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bu bilgileri lisedeyken öğrendim. Laboratuvarlar derslerimiz çok kötü. Biraz hayal kırıklığına uğradım.*

Okulda kongre veya sempozyum gibi bilimsel toplantıların az yapıldığını aktaran Ö25 ve Ö33'ün yorumları ise şu şekildedir:

Ö33: *İlkokuldan liseye kadar iyi bir eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum ama Türkiye'de büyük şehirlerde iyi. Kendimi belki daha iyi ifade edecektim ama küçük bir üniversitede olmanın dezavantajını yaşıyorum, bir tane sempozyum olmadı. Neden buraya yabancı hocalar gelmiyor, kendimi geliştirmek için bir şey yapamıyoruz.*

Ö25: *Kongreler, seminerler, sempozyumlar çok az yapılıyor. Keşke daha fazla olsaydı.*

Tablo 10'da yer alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö19: *Öğretmenlerimiz bizim çok sert. Derse girmez, az ders anlatır. Çok korkarız. Ama burada böyle bir şey yok.*

Ö28: *Buradaki eğitim sistemi Amerikan sistemine benzediği için çok şaşırdım. Analitik düşünceyi geliştirmek için hiçbir şey yok. Çok pasif bir sistem. Sınıfımızda 40 öğrenci var. Öğrencilerin hepsi pasif. Oturuyorum ve çıkıyorum. Zaman sıkıntısı var. Kongre, seminer yok. İnanılmaz şaşkınım. Hoca dersi anlatıyor ve çıkıyor.*

Ö29: *Hocalarım çok iyi. Genelde hocalarım çok serttir ve onlara soru sormak çok zordur. Öğrenci öğretmen ilişkisi burada çok rahat.*

Sonuç ve Öneriler

Tarih ve doğanın iç içe geçtiği, eşsiz coğrafi yapısıyla, peribacalarının ve tarihî alanların bulunduğu Nevşehir, yıllar içinde uluslararası öğrenciler için de bir cazibe merkezi hâline dönüşmüştür. NEVÜ'de lisans ve lisansüstü eğitim alan uluslararası öğrencilerin Nevşehir'e gelmeden önce ve geldikten sonraki Türk kültürü, Türk dili ve eğitim

sistemine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Nevşehir hakkındaki düşüncelerini iki kategoride toplayabiliriz. Birinci grupta Nevşehir hakkında hiçbir bilgisi olmayanlar, ikinci grupta ise Nevşehir denince sadece “Kapadokya” sözcüğünü bilenler yer almaktadır. Öğrencilerin Nevşehir'e geldikten sonra Nevşehir imaj değerinin sakin ve huzurlu bir şehir olma bağlamında arttığı görülmüştür. Türkiye'de hayat maliyetlerinin diğer şehirlere kıyasla Nevşehir'de daha ucuz olması ise yine şehir algısı bağlamında olumlu gelişme olarak algılanmıştır. Ancak bir başka grup ise şehrin nüfusunun az olması nedeniyle ve Türkiye'deki diğer büyük şehirlerle karşılaştırınca şehri köy gibi algılamakta ve yapılabilecek etkinliklerin sınırlı olmasından dolayı da şehri sıkıcı olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda bu ikinci grup için şehir imajı hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik yaratarak olumsuz bir gelişme olarak ele alınabilir.

Görüşmeye katılan 40 öğrencinin NEVÜ'yü tercih etme sebepleri: (1) arkadaş/akraba tavsiyesi, (2) şehirdeki turistik yerler, (3) rastlantı ve (4) üniversite adının Hacı Bektaş Veli olması şeklinde sıralanmaktadır. Özellikle YTB tarafından burslandırılan öğrencilerin yarısı ya şans eseri ya da bilmeden, istemeden yapılan tercih sonucu; diğer yarısı ise Nevşehir'de okuyan bir arkadaş veya akraba tavsiyesi ile üniversiteyi kazanmıştır.

Uluslararası öğrencilerin Nevşehir'de yaşadıkları en büyük sıkıntının dil problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe öğrenene kadar çok zorluk yaşadıklarını hatta lisans veya lisansüstü eğitimlerinde Türkçeyi iyi bilmelerine rağmen bazı dersleri anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında yapılan diğer araştırmalarla paralellik taşımaktadır (Güneş, 2016; Kılıçlar vd., 2012; Kocabıyık vd., 2019; Savaşan vd., 2017). Öğrencilerin bazıları görüşleri, inanışları ve görünüşlerinden dolayı ırkçılık/ayrımcılığa maruz kaldıklarını da dile getirmiştir.

Öğrencilere şehirdeki sosyal hayata dair iletilen soruya ilişkin verilen cevaplarda aşırılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısı üniversite etrafında bulunan kafelerde sosyalleşme imkânı bulduklarını ve memnun olduklarını dile getirirken diğer yarısı sosyalleşmenin sadece kafelerde olmasından dolayı şikâyet etmektedirler. Öğrencilerin özellikle TÖMER'deyken yapılan sosyal aktivitelerin hiçbirine lisans/lisansüstü eğitimlerinde yer verilmediğini TÖMER eğitimi sona erdikten sonra sadece yurt/ev ve okul ikileminde olduklarını ifade etmeleri üniversitenin Türkçe öğretim merkezinin sosyal etkinlikler bağlamında etkin bir şekilde çalıştığının göstergesidir. Aynı zamanda öğrencilerin verdikleri cevaplara istinaden NEVÜ'nün uluslararası öğrenciler için sunmuş olduğu olanakların (kulüpler, yaşam merkezi, geziler vb.) öğrencilerin sosyalleşmesinde çok önemli katkısının olduğu da tespit edilmiştir. Bu da tıpkı Bektaş, Öngen Bilir ve Alan'ın (2020) çalışmalarındaki gibi üniversitelerin öğrencilerine verdiği desteğin önemini doğrulamaktadır.

Türkiye’deki eğitim sisteminin kalitesi ve bilinirliği bağlamında tüm öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bir öğrenci KPSS hakkında yorum yaparak bu sınavın Türk öğrenciler için tüm branşlarda yapılmasının haksızlık olduğunu dile getirmiştir.

Öğrenciler Türkiye’nin imajını yükseltmekte kültürel değerlerinin önemli bir payı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle yemek, düğün, misafirperverlik, bayramlar gibi temalarda genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise Türk mutfağının alıştıkları yemeklerden farklı olduğunu söyleyerek Türk yemeklerine özellikle çorbaya alışamadıklarını aktarmışlardır. Misafirperverlik ifadesinin altında ise ikram etme, ısrar etme, samimiyet, davet sözcükleri kullanılmıştır. Aynı dine mensup öğrenciler ise dindeki bazı uygulanış ve inanış biçimlerindeki farklılığı anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir.

Nevşehir’deki eğitim hayatıyla ilgili öğrencilerin çoğu öğretmen-öğrenci ilişkisini çok samimi bulduklarını, ülkelerindeki eğitim sisteminde öğretmenlerin çok sert olduklarını aktarmışlardır. Sınav sistemiyle ilgili öğrencilerin hepsi olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrenciler sınavların neden çoktan seçmeli yapıldığına anlam veremediklerini, ülkelerinde hep açık uçlu soruların yer aldığı sınavların yapıldığını ifade etmişlerdir. Nevşehir’deki eğitim hayatı ve olanaklarıyla ilgili olarak sınav sistemi, ders içeriği, öğretmen nitelikleri hakkında olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısı çoktur.

Çalışma sonuçlarından ve benzer çalışmalardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında dil problemi gelmektedir. Türkiye’ye gelmeden önce hiç Türkçe bilmemeleri, kendilerini ifade etmede zorluk yaşamaları, öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler dikkate alındığında Türkçe dil eğitimine özen gösterilmesi, eksikler ve istekler belirlenerek tedbirlerin alınması sürece mutlaka yardımcı olacaktır. Türkçe dil eğitiminde öğrenci sayısı ve nitelikleri bağlamında öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması kuşkusuz dil eğitiminin ve öğretim programının Türkçe öğretim sürecinde niteliğini artıracaktır.
- Uluslararası öğrencilere rehber öğrenci, gönüllü arkadaş, Türkçe konuşma partneri sağlama ve konuşma kulüpleri açma gibi uygulamalarla Türkçe ve Türk kültürü öğretimine, Türkiye’ye adaptasyona katkı sağlanabilir.
- Uluslararası öğrencilerin dil, eğitim, barınma, sosyal hayat ve kültür bağlamında düşünceleri, söz konusu durumlarla ilgili yaşadıkları sorunlar belli aralıklarla sormaca, görüşme, toplantı gibi etkileşimler yoluyla öğrenilebilir. Bu durum TÖMER’ler veya üniversitelerin uluslararası öğrenci ofisleri tarafından gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğrencilerin beklentilerinde, memnuniyetlerinde, yaşadıkları problemlerde ne gibi değişimler yaşandığı takip edilebilir.
- Uluslararası öğrencilere kabul aldıklarında Türkçe öğretimi, lisans eğitimi, sosyal yaşama dair rehberlik desteği verilebilir.

- Bazı öğrenciler konuşma tarzı, giyim ve yaşam tarzı, inanışlar gibi kültürel öğelere ilişkin farklı tutum ve tavırlar sergileyebilmekte veya kendileri bu bağlamda farklı algılanabilmektedir. Toplumda yaşanabilecek olası olumsuz algıyı hafifletmek ve bir arada yaşama bilinci ve saygısını oluşturmak için bilgilendirme sağlanabilir.
- Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları coğrafyanın kültürüne, diline ve eğitim sistemine ilişkin algılarını daha üst seviyeye taşımak için; Dışişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezleri, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüleri ve Maarif Vakfı gibi uluslararası öğrencilerle ilgili çalışan devlet kurum ve kuruluşları ile uluslararası öğrenci dernekleri ve federasyonları kapsayıcı projeler ve ekonomik yatırımlar yapabilir.
- Türkiye ve şehir tanıtımına dair valilik, belediyeler, üniversite vb. kurumlar tarafından fuarlar, toplantılar, turlar ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilimi I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslanbaş, S. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında uluslararası öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı* [Yayımlanmamış doktora Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bektaş, M. H. M., Öngen Bilir, K. B. ve Alan, T. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerdeki Türkiye imajı: Bursa Uludağ üniversitesi örneği. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 12(6), 103-133.
- Bozkurt, V. (2013). *Değişen dünyada sosyoloji* (9. baskı). Ekin Yayınevi.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarmadaki işlevi. *Turkish Studies, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 221-235
- Brooks, N. (1975). The analysis of foreign and familiar culture. In C. S. Conference, *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. National Textbook Company, 19-31.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Çakı, F. (2012). European voluntary service and intercultural competence in understanding islamic culture. *Sosyoloji Dergisi*, 24(3), s. 233-255.

- Diktaş, G. (2008). *Sakarya üniversitesi'nde öğrenim gören Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerdeki Türkiye imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ercan, M. S. (2012). *Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Gönültaş, M., Kul, A. ve Khatib, A. (2023). International students' adaptation problems and strategies for coping with these problems: A case study. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 60-69.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Güneş, İ. (2016). *Türkiye'ye yükseköğrenim için gelen uluslararası öğrencilerin İstanbul algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Güvenç, B. (2012). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- İnce, M. ve Koçak, M.C. (2018). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve kültürel sorunları. *Turkish Studies*, 13(10), 371-385.
- Karadirek G. ve Kara, M. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1046 - 1065.
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyma davranışı: TÖMER örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keçeli, K. (2016). *Isparta Şehri'nde uluslararası öğrencilerin kentsel mekân algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig*, 61, 157-172.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyokültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kocabıyık, O., Donat Bacıoğlu, S. ve Acar Güvendir, M. (2019). Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581. doi:10.14687/jhs.v16i2.5455.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F. ve Beşel, F. (2017). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi hâline getirilmesi* (Yayın No: 2936). Erişim Adresi: http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/Yuksekogretimin_Uluslarara_i%C4%B1lasmasi_Cercevesinde_Turk_Universitelerinin_Uluslararası_Oğrenciler_Icin_Cekim_Merkezi_Hâline_Getirilmesi_Arastirma_Projesi_Raporu.pdf.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Taylan, Ş. (2019). *Sakarya üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Topal, F. ve Özden, E. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309 - 344.
- Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-336.
- Türel, M. T. (2021). Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 73-89.
- Üner, M. M., Güçer, E. ve Taşçı, A. (2006). Türkiye turizminde yükselen destinasyon olarak İstanbul şehrinin imajı. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 189-201.
- Xavier, S. (2020). *The "Istanbul Experience" and its impact on transforming perspectives towards Turkey: An empirical study on international students from Bremen and São Paulo in İstanbul* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kadir Has Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu,

Tarih: 24.01.2024 Sayı: 2023.15.344

Extended Abstract

This study seeks to answer the question “What are the perceptions of international students coming to Turkey for undergraduate and graduate education about Turkish culture, Turkish language and education system before and after their arrival in Nevşehir?” In this framework, in order to see Nevşehir from the perspective of international students, it comes to the forefront that the common goal in Nevşehir is education and that it is necessary to recognize and understand them at the university where they study. For this purpose, by prioritizing the social, cultural and personal aspects of the students studying here, questions were asked about how their perceptions of Turkish culture, Turkish language and the education system were formed and what the positive and negative changes and developments in this perception were. The population of the study consists of 40 international students. An interview form was prepared by the researcher in line with the purpose of the study. In order to ensure the content validity of the prepared interview form, the form was submitted to the evaluation of 5 field experts and the form was finalized by making the necessary arrangements as a result of the opinions received. In addition, a preliminary interview was conducted with 10 students for reliability and the consistency between the learner opinions was checked. Descriptive and content analysis methods were used to analyze the data.

Students' thoughts about Nevşehir before coming to Turkey can be categorized into two groups. The first group includes those who have no knowledge about Nevşehir and the second group includes those who only know the word "Cappadocia" when it comes to Nevşehir. After the students came to Nevşehir, it was observed that the image value of Nevşehir increased in the context of being a calm and peaceful city. The fact that the cost of living is cheaper in Nevşehir compared to other cities in Turkey is perceived as a positive development in terms of city perception. However, another group perceived the city as a village due to its small population and compared to other big cities in Turkey, and characterized the city as boring due to the limited number of activities. In this context, for this second group, the city image can be considered as a negative development by creating disappointment and dissatisfaction. The reasons why the 40 students who participated in the interview chose Nevşehir Hacı Bektaş Veli University were: (1) recommendation of friends/relatives, (2) tourist attractions in the city, (3) coincidence, and (4) the name of the university being Hacı Bektaş Veli. The biggest problem experienced by international students in Nevşehir is that they have difficulty in understanding some courses despite their good command of Turkish. There are extremes in the answers given to the question about the social life in the city. While half of the students stated that they had the opportunity to socialize in the cafes around the university and that they were satisfied, the other half complained that socializing was only in cafes. The fact that the students stated that none of the social activities carried out while they were in TÖMER were included in their undergraduate/graduate education, and that they were only in the dilemma of dormitory/home and school after

the end of TÖMER education is an indication that the university's Turkish language teaching center works effectively in the context of social activities. At the same time, based on the answers given by the students, it has been determined that the opportunities offered by Nevşehir Hacı Bektaş Veli University for international students (clubs, life center, trips, etc.) have a very important contribution to the socialization of students.

While cultural structures such as food, wedding and hospitality in Nevşehir were evaluated positively, the difference in worship habits during religious holidays and the celebration of international holidays differently than usual or expected were expressed as negative opinions. Regarding the education life in Nevşehir, most of the students stated that they found the teacher-student relationship very sincere and that the teachers were very harsh in the education system in their countries. All students expressed negative opinions about the exam system. The students stated that they could not understand why the exams were multiple-choice and that in their countries, exams with open-ended questions were always held. The number of students who expressed negative opinions about the examination system, course content and teacher qualifications regarding the educational life and opportunities in Nevşehir is high.

The Ministry of Foreign Affairs, Presidency for Turks Abroad and Related Communities, Turkish and Foreign Language Application and Research Centers, Turkish Cooperation and Development Agency, Yunus Emre Institutes, international student associations and federations can carry out inclusive projects and economic investments to improve international students' perception of Turkish culture, Turkish language and education system.

TÜRKÇEYİ İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLER İÇİN METİN DEĞİŞTİRİMİ: MUSTAFA KUTLU'NUN “RÜZGÂRIN OĞLU” HİKÂYESİ ÖRNEĞİ*

Araştırma Makalesi

Demet Döne IŞIK** / Gökçen GÖÇEN***

Geliş Tarihi: 27.03.2024 | Kabul Tarihi: 15.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Türkçenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere dil seviyelerine göre hazırlanmış okuma kitaplarının sayısı azdır. Bu sebeple de ya dil öğreticileri tarafından hazırlanmış dil öğretimini amaçlayan yapay (kurgu) metinlere ya da hedef dili ve kültürü en iyi yansıtan edebî değer taşıyan metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak metin değiştirme teknikleri uygulanmadan, metin dil seviyelerine uygun hâle getirilmeden özgün metinlerin dil öğretiminde kullanılması mümkün olmamaktadır. Bu durumda metin değiştirme önem arz etmektedir. Metin değiştirme, özgün bir metnin metin değiştirme ölçütleri temel alınarak dil seviyelerine uygun olarak değiştirilmesidir. Türkçenin öğretimine yönelik okuma kitaplarının ve metin değiştirme çalışmalarının sayısının az olması metin değiştirme çalışmalarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu sebeple özgün metinlerin, metin değiştirme yoluyla öğretim sürecine dâhil edilmesi okuma becerisinin kazanımı ve gelişimi açısından önemli ve gereklidir. Sözü edilen önem, ihtiyaç ve gereklilikten hareketle bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun “Rüzgârın Oğlu” hikâyesini metin değiştirme işlemleri ile Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilere uygun hâle getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Çalışmada Mustafa Kutlu'nun “Rüzgârın Oğlu” metninin A2 seviyesine göre değiştirme yapılmıştır. Değiştirilmiş metnin güvenilirliğini sağlamak için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur ve uzman görüşleri neticesinde metne son hâli verilmiştir. Ayrıca değiştirilmiş metnin A2 seviyesi öğrencilerine uygunluğunu ve onlarla kullanılabilirliğini tespit etmek amacıyla metne yönelik 13 öğrencinin görüşü alınmış ve yine 13 öğrencinin metni anlama düzeyleri incelenmiştir. Öğrenciler, değiştirilmiş metnin A2 seviyesine uygun olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler değiştirilmiş metne ait metni anlama sorularını da cevaplayabilmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun “Rüzgârın Oğlu” metninin A2 seviyesine değiştirme yapılmış ve değiştirilmiş metnin A2 seviyesinde kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin değiştirme, Mustafa Kutlu, okuma becerisi, Rüzgârın Oğlu, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi.

TEXT ADAPTATION FOR THE LEARNERS OF TURKISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE: AN EXAMPLE FROM MUSTAFA KUTLU'S STORY “RÜZGÂR'IN OĞLU”

Research Article

Received: 27.03.2024 | Accepted: 15.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: The number of reading books prepared according to language levels for teaching Turkish as a second or foreign language is low. Consequently, there is a need for either artificial (fictional) texts created by language teachers for language instruction or original texts with literary value that best reflect the target language and culture. However, it is not possible to use original texts in teaching Turkish as a second or foreign language without applying text adaptation techniques and adapting the text to various

* Bu çalışma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Gökçen Göçen danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Öğretimi UAM (TÖMER); demetd1986@outlook.com
ID 0009-0009-3430-5420

*** Doç. Dr.; Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Programı; ggocen@fsm.edu.tr ID 0000-0001-7552-8406

language levels. In this context, text adaptation becomes crucial. Text adaptation involves adjusting an original text to align with language levels based on specific criteria. The scarcity of reading books and text adaptation studies for teaching Turkish as a second or foreign language highlights the need for more such studies. Therefore, incorporating original texts into the teaching process through text adaptation is essential and necessary for the acquisition and development of reading skills. Given this importance and need, this study aims to adapt Mustafa Kutlu's story "Rüzgârın Oğlu" to suit A2 level learners of Turkish as a second or foreign language through text adaptation processes. The study employs a qualitative research method, collecting data through document analysis. Mustafa Kutlu's "Rüzgârın Oğlu" was adapted to the A2 level. To ensure the reliability of the adapted text, the opinions of five experts were sought, and the final version of the text was produced based on their feedback. Additionally, to determine the suitability and usability of the adapted text for A2 level learners, the opinions of thirteen learners were gathered, and their text comprehension levels were examined. Learners evaluated the adapted text as appropriate for the A2 level and were able to answer the comprehension questions. In conclusion, this study successfully adapted Mustafa Kutlu's "Rüzgârın Oğlu" to the A2 level, demonstrating that adapted text can be effectively used at this language level.

Key Words: Mustafa Kutlu, reading skill, Rüzgârın Oğlu, teaching Turkish as a second/foreign language, text adaptation.

Giriş

Dilin anlamlı en küçük birimleri olan sözcüklerin bir araya getirdiği tümceler bütününe metin denmektedir. Metin belirli bir bildirişim bağlamında bireyler tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesidir (Günay, 2013, s. 47). Metinler, ikinci/yabancı¹ dil öğretiminin vazgeçilmez öğelerinden biridir (Toprak, 2011, s. 13).

İkinci/yabancı dil öğretimi büyük ölçüde metinlere dayanmaktadır ve metin merkezinde gelişen bir öğretim sürecinden oluşmaktadır (Demir ve Açık, 2011; Şimşek, 2011). Dil öğrencisi metinler sayesinde hedef dilin dil bilgisi kurallarını, cümle yapılarını, söz varlığı öğelerini yani hedef dille ilgili birçok öğeyi öğrenmektedir. Ayrıca metinler sadece hedef dilin kurallarını, cümle yapısını, söz varlığı öğelerini sunmakla kalmamakta aynı zamanda Türk kültür öğelerinin de yabancılarla tanıtılmasına hizmet etmektedir.

İkinci/yabancı dil öğretiminde metinler yazılı ya da sözlü olarak kullanılabilir. Bunlar içinde yazılı metinlerin dil öğrencilerine dil girdisi sağlaması bakımından dil öğretiminde ayrı bir önemi vardır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de amaca ve dil seviyelerine uygun yazılı metinlerin kullanımı bir ihtiyaçtır. Aytan ve arkadaşları (2018, s. 1071) da dil öğretiminde kullanılmak üzere ders kitaplarını destekleyecek, seviyeye uygun hazırlanmış okuma metinlerine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yazılı metin kullanımı söz konusu olduğunda dil öğrencilerinin ve öğrencilerin başvurduğu ilk kaynak ders kitapları olmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki metinler, dil öğretiminin hedeflerine ulaşılmasında tek başına yeterli olmamaktadır. Şimşek (2011, s. 48) de dil öğretiminin belirlenen hedeflere ulaşmasında ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığına vurgu yapmaktadır. Öğrencilere hedef dilin kullanımını örneklendirmek ve kültürel

¹ Metinler, Türkçenin hem ikinci dil hem de yabancı dil olarak öğretiminde kullanıldığından ve yapılan çalışma her iki öğrenci grubuna da uygun olduğundan iki terim birlikte alınmıştır.

zenginliğini aktarabilmek için dil öğretiminin yardımcı okuma kitaplarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Yardımcı okuma kitapları, ders kitaplarının yanında yaygın olarak kullanılan materyallerdendir. Dil öğrencisi bu materyaller sayesinde yeni sözcükler öğrenmekte, öğrendikleri sözcükleri tekrar etme imkânı bulmaktadır (Göçen vd., 2020, s. 115-116). Göçen ve Aydın (2021, s. 96) okuma kitaplarının, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde verimi arttırdığını ve bu sebeple dil öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bir materyal olduğunu belirtmişlerdir. Okuma kitaplarının sağladığı fayda yardımcı okuma kitaplarına ve okuma metinlerine olan ihtiyacı arttırmaktadır.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi açısından düşünüldüğünde öğretime yardımcı, Türkçeyi öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarının sayısının oldukça az olduğu fark edilmektedir. Şimşek (2017, s. 223) de okuma kitabı oluşturmada oldukça geri kaldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Türkçenin öğretiminde, öğrenciler için hazırlanmış daha çok sayıda metne ve metin kullanımına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Dil öğretiminde dil seviyelerine göre farklı metinler kullanılmaktadır. Bölükbaş (2015, s. 925) yabancı dil derslerinde kullanılan metinleri yapay (kurgu) ve özgün metinler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu kapsamda yapay (kurgu) metinlerin ders öğretmeni ya da ders kitabı yazarınca hazırlanıp öğretilmesi planlanan sözcük ve dil bilgisi yapılarını içerecek şekilde hazırlanması ve derslerde kullanması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretim sürecinde temel seviyelerde öğrencinin Türkçenin dil bilgisi yapısını ve dil özelliklerini bilmemesinden kaynaklı olarak dil öğreticileri tarafından, seviyeye uygun olarak hazırlanmış yapay (kurgu) metinler kullanılırken ilerleyen seviyelerde ise öğrencinin dil gelişimine paralel olarak özgün metinlere de yer vermeye başlanmaktadır. Özgün metinler ise dil öğretme amacı gütmeyip öğrencileri gerçek hayattaki dil yapıları ile karşılaştıran orijinal metinlerdir (Bölükbaş, 2015, s. 925).

Özgün metinler, hedef dilin okuyucularına yönelik hazırlanmış metinler olduğundan doğrudan, hiçbir değişiklik yapılmadan dil öğrencisine sunulması mümkün olmamaktadır. Özgün metinlerin dil öğretiminde kullanılması durumunda birtakım metin değiştirim yöntem ve tekniklerine tâbi tutulması bir başka deyişle metin değiştirimi yapılması gerekmektedir. Durmuş (2013a, s. 392) metin değiştirimini “Kaynak metin ile bu metin üzerinde yapılan bir dizi dilbilimsel değişiklik sonucunda ortaya çıkan hedef metin arasındaki ilişkiyi karşılamaktadır.” şeklinde tanımlamıştır. Nation (2001) ve Sandom (2013) metin değiştiriminin sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma olmak üzere 3 başlıkta yapılabileceğini ifade etmişlerdir (aktaran Özmen, 2019, s. 86).

Metin değiştirimi ile özgün metinler öğrencilerin dil seviyesine uygun hâle getirilmektedir. Bu sayede özgün metinlerin sağladığı dil çeşitliliğinden Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de faydalanılmaktadır. Bakan (2012, s. 1-2) özgün

metinlerin düzeylerinin, öğrenciye uygun hâle getirilmesi durumunda metinlerin okunurluk ve anlaşılabilirlik oranlarının yükseleceğini ifade ederek metin değiştiriminin önemine vurgu yapmıştır. Durmuş (2013b, s. 1302) da metin değiştirim çalışmalarının, dikkatle yapıldığı takdirde orta düzeyde hatta başlangıç düzeylerinde bile faydalı materyaller olduğunu ifade etmiştir. Kutlu (2021, s. 130) uyarlanan metinlerin, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin söz varlıklarını geliştirmeleri, seviye kazanımları olan dil bilgisi yapılarını öğrenmeleri ve bu yapıları pekiştirmeleri için ihtiyaç olarak gördüğünü ifade etmiştir. Sevcihan (2021, s. 144) ise değiştirilmiş metinlerin, öğrenci psikolojisine yaptığı olumlu etkiye değinerek; seviyeye uygun olarak değiştirilmiş metinlerin en önemli katkılarından birinin, dil öğrencisinin öğrenme kaygısını azaltarak motivasyonunu artırdığı yönünde olduğunu belirtmiştir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde bu denli öneme sahip olan metin değiştirim çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı fark edilmiştir. Bu konuda Aktan (2019, s. 56) yeterli sayıda sadeleştirme yapılmadığını, Ay (2020, s. 109) belirli ölçütlere göre yapılmış olan metin değiştirim çalışmalarının artması gerektiğini, Erdem İpek (2018, s. 102) bu konudaki materyal eksikliğini azaltmak gerektiğini, Eroğlu (2015, s. 155) Türkçe öğrenenlere önerilebilecek seviyelere göre hazırlanmış materyallerin yok denecek kadar az olduğunu, Yaşar (2019, s. 107) metin uyarlaması alanında yapılan çalışmaların oldukça az olduğunu, Yayan (2019, s. 51) ise A2 seviyesine yönelik okuma metinleriyle ilgili olarak kaynak eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında yardımcı okuma metinlerinden yararlanabilmek için dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmış okuma metinlerine ya da özgün metinlerin çeşitli değiştirim işlemlerinden geçirilerek öğrenenlerin dil seviyelerine uygun hâle getirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğrenenler için farklı dil seviyelerine göre birçok özgün metnin değiştirildiği görülmektedir (Akıncılar, 2018; Aktan, 2019; Atalay, 2021; Ay, 2020; Ayar, 2020; Bakan, 2012; Boztoprak, 2020; Demirel, 2019; Erdem İpek, 2018; Eroğlu, 2015; Ghaffarı, 2020; Güdek, 2021; Gürler, 2017; Gürsoy Akyüz, 2019; Harmandar, 2020; Kaya, 2018; Kaya, 2019; Kaymaz, 2018; Kutlu, 2015; Mazlum, 2014; Özdin, 2020; Özmen, 2019; Süner, 2018; Yaşar, 2019; Yayan, 2019; Yazok, 2020; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2021).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde metin değiştirimi çalışmalarının ilk olarak 2012 yılında başladığı 2018 yılıyla birlikte de giderek artış gösterdiği görülmektedir. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin dil seviyelerine uygun daha fazla sayıda metin okuyabilmeleri için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Metin değiştirimi çalışmalarının, en çok A2 ve B1 seviyelerinde yapıldığı görülmektedir. Her seviyede olmak üzere özellikle temel seviye olan A2 seviyesinde de metin değiştirim çalışmaları önemlidir. Çünkü özgün metinler öğrencilere dilsel

çeşitlilik sağlamakta, hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle A2 seviyesindeki metin değiştirim çalışmalarının sayısı artırılmalıdır.

Metin değiştirim çalışmalarının daha çok Ömer Seyfettin, Refik Halit Karay, Sait Faik Abasıyanık gibi yazarların eserlerinde ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Mustafa Kutlu'ya bakıldığında ise çok az sayıda çalışma olduğu fark edilmiştir (Demirel, 2019; Erdem İpek, 2018; Güdek, 2021). Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" (Demirel, 2019) hikâyesinin B1 seviyesine değiştirimi, "Ya Tahammül Ya Sefer" (Erdem İpek, 2018) hikâyesinin B1 seviyesine değiştirimi, "Hayat Güzeldir" kitabından "Caney ve Çiçek Tefsiri" (Güdek, 2021) adlı metinlerinin A2 seviyesine değiştirimi yapıldığı görülmektedir. Oysaki Mustafa Kutlu modern Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden olup hikâyelerinde günümüz Türkçesinin güzel örneklerini sunmaktadır. Ayrıca yazarın hikâyelerinde işlediği konular Türk kültür öğelerini, Türk toplumunun yaşam şeklini yansıtmaktadır. Bu sebeple Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin Türk hikâyeciliğinin önemli temsilcisi olan Mustafa Kutlu'nun eserleriyle tanışması ve onların dil gelişimlerine katkıda bulunması önem arz etmektedir. Bu nedenle Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinin metin değiştirim çalışmalarıyla Türkçenin öğretiminde dil seviyelerine uygun hâle getirilmesi öğrencilerin dil gelişimlerine olan katkısından ve onlara Türk kültürünün aktarılması açısından yararlı olacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda sözü edilen önem, ihtiyaç ve gereklilikle bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" hikâyesinin metin değiştirim işlemleri ile A2 seviyesinde Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlere uygun hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

- Özgün metnin A2 seviyesi için değiştirilmiş hâli nasıldır?
- Değiştirilmiş metne yönelik uzman görüşleri nelerdir?
- Değiştirilmiş metni öğrencilerin anlama durumları nedir?
- Değiştirilmiş metne yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yapılan çalışmayla ortaya konan değiştirilmiş metnin A2 seviyesinde Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlere yardımcı bir okuma materyali olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" hikâyesi incelenerek metin değiştirimi yapılmıştır. Bununla birlikte çalışmada sadece metin değiştirimi yapıp bırakılmamış olup metin değiştirimine yönelik uzman ve öğrenci

görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin değiştirilmiş metni anlama durumları da incelenmiştir.

2.2. İncelenen Doküman ve Çalışma Grubu

Mustafa Kutlu, modern hikâyeciliğin önemli temsilcilerindendir ve hikâyelerinde günümüz Türkçesinin kullanımı görülmektedir. “Rüzgârın Oğlu” hikâyesinde ise bir başarı öyküsü anlatılmaktadır. Metindeki olaylar, kahramanlar, iletiler Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenleri motive edecek türdendir. Tüm bu sebepler ve Mustafa Kutlu eserleriyle ilgili yapılan çalışmaların azlığından dolayı yazarın “Rüzgârın Oğlu” hikâyesi seçilerek inceleme kapsamına alınmıştır. Belirtilen amaçla yapılan çalışmada incelenen hikâye Mustafa Kutlu’nun Dergâh yayınlarından çıkan 167 sayfalık “Hayat Güzeldir” adlı kitabında yer almaktadır. Tablo 1’de “Rüzgârın Oğlu” hikâyesinin künyesi verilmiştir:

Tablo 1

Araştırma Kapsamında İncelenen Hikâye

Kategori	Bilgi
Yazar Adı	Mustafa Kutlu
Kitabın Adı	Hayat Güzeldir
Yayın Tarihi	Nisan, 2020 (21. Baskı)
Hikâyenin Adı	Rüzgârın Oğlu
Hikâyenin Sayfa Aralığı	93-107

Tablo 1’e göre bu çalışmada Mustafa Kutlu’nun “Hayat Güzeldir” kitabından “Rüzgârın Oğlu” hikâyesi incelenmiştir. İncelenen hikâye, 2020 yılında yayımlanan kitabın 21. baskısına aittir ve hikâyenin kitaptaki sayfa aralığı 93-107’dir.

Çalışmada değiştirilmiş metnin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde görev yapan 5 uzmanın değiştirilmiş metinle ilgili görüşü alınmıştır. Tablo 2’de uzmanların öğrenim durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 2

Uzmanların Öğrenim Durumları

Öğrenim Durumu	f
Lisans	1
Yüksek Lisans	3
Doktora	1
Toplam	5

Tablo 2’ye göre 5 uzmandan 1’i doktora, 3’ü yüksek lisans, 1’i ise lisans düzeyinde öğrenim görmüştür.

Çalışmada değiştirilmiş metnin A2 seviyesindeki öğrencilere uygunluğunu tespit etmek amacıyla İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve

Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören 13 öğrenciye değiştirilmiş metinle ilgili okuma anlama testi uygulanmış ve öğrencilerin metnin uygunluğuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Tablo 3'te okuma anlama testi uygulanan ve görüşleri alınan 13 öğrencinin özellikleri verilmiştir:

Tablo 3

Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci	Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet
1. Öğrenci	Lisans	Kadın
2. Öğrenci	Yüksek Lisans	Kadın
3. Öğrenci	Lisans	Kadın
4. Öğrenci	Lisans	Kadın
5. Öğrenci	Lisans	Kadın
6. Öğrenci	Doktora	Kadın
7. Öğrenci	Lisans	Kadın
8. Öğrenci	Yüksek Lisans	Erkek
9. Öğrenci	Lisans	Erkek
10. Öğrenci	Yüksek Lisans	Erkek
11. Öğrenci	Yüksek Lisans	Erkek
12. Öğrenci	Lisans	Erkek
13. Öğrenci	Lisans	Erkek

Tablo 3'e göre 13 öğrenciden 7'sinin kız, 6'sının erkek olduğu görülmektedir. 13 öğrenciden 8'i lisans, 4'ü yüksek lisans, 1'i ise doktora düzeyinde öğrenim görecektir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada ilk olarak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan metin değiştirimi çalışmaları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" hikâyesinin metin değiştirimi yöntem ve teknikleriyle A2 seviyesine değiştiriminin yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan tespit sonucunda "Rüzgârın Oğlu" metnine ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen metin, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde A2 seviyesi göz önünde bulundurularak sözcük, cümle, dil bilgisi, söz varlığı öğeleri gibi özellikler bakımından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda metnin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yardımcı okuma materyali olarak kullanılabilir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır. Sonrasında ise özgün metin, metin değiştirim yöntem ve teknikleri uygulanarak A2 seviyesine uygun olacak şekilde değiştirilmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan metin değiştirimin uygunluğunun tespiti için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri ve değiştirilmiş metinle ilgili önerileri sonrasında metne son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizinde ilk olarak A2 seviyesine değiştirimi yapılacak olan metin; sözcük, cümle, dil bilgisi, söz varlığı ögeleri gibi A2 seviyesine yönelik özellikler bakımından incelenmiş ve metnin uygun olduğu belirlendikten sonra metin değiştirim ölçütleri çerçevesinde A2 seviyesine değiştirilmiştir.

Değiştirilmiş metnin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bunun için “Uzman Görüşü Formu” kullanılmıştır. Uzman görüşü formu araştırmacı tarafından Özmen’in (2019) uzman görüşü formundan yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu formda uzmanların demografik özellikleriyle ilgili sorular ile metinden seçilen ve uzmanların hem metin değiştirim yöntemlerini görmelerini sağlayan hem de değerlendirmeleri istenen 5 cümle bulunmaktadır. Sonrasında uzmanlardan metnin genelini dilsel ölçütler, metne ilişkin ölçütler, sözlükçe ve görseller bakımından “kesinlikle yetersiz”, “yeterli değil”, “kısmen yeterli”, “yeterli” ve “tamamen yeterli” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Metnin yeterliğini değerlendirdikten sonra sözcüklerle, görsellerle, sözlükçeyle ve kullanılan dil bilgisi yapılarıyla ilgili öneriler sunmaları beklenmiştir.

Değiştirilmiş metnin A2 seviyesindeki öğrencilere uygunluğunu belirlemek amacıyla 13 öğrencinin değiştirilmiş metinle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Görüşü Formu” kullanılmıştır. Bu formda A2 seviyesindeki öğrencilerin değiştirilmiş metni sözcükler, cümleler, dil bilgisi kuralları, görseller ve sözlükçe bakımından “uygun”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve bunlarla ilgili öneriler sunmaları beklenmiştir.

Değiştirilmiş metnin A2 seviyesindeki öğrencilere uygunluğunu belirlemek amacıyla 13 öğrenciye değiştirilmiş metinle ilgili “Anlama Testi” de uygulanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Anlama Testi” kullanılmıştır. Test dört bölüm hâlinde toplam 20 sorudan oluşmaktadır. A bölümü çoktan seçmeli sorulardan, B bölümü doğru-yanlış sorularından, C bölümü metinde cevabı olan ve olmayan sorulardan, D bölümü ise eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Her soru 1,25 puan değerinde olup test toplam 25 puandan oluşmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Metin Değiştirimi

Çalışmada Mustafa Kutlu’nun “Rüzgârın Oğlu” adlı hikâyesini metin değiştirim ölçütlerini temel alarak A2 düzeyine değiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma yöntemlerini içeren metin değiştirim ölçütleri kullanılmıştır. Metin değiştirim ölçütleri olarak Özmen’in (2019, s. 100) çalışmasında kullanılan ölçütler temel alınmıştır. Metin değiştirim ölçütlerinden hareketle şu işlemler yapılmıştır:

- Anlatımı zorlaştıran, tümceyi uzatan sözcükleri silme,
- Karmaşık tümceleri bölme,
- Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma,
- Zamansal ilişkileri standart hâle getirme,
- Gönderimleri açık hâle getirme,
- Edilgen yapıları etken hâle getirme,
- Devrik yapıları düzenleme,
- Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme,
- Yeniden yazma,
- Kiplikleri sözcükle ifade etme,
- Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma,
- Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle genişletme,
- Eksilteleri tamamlama,
- Bağlantıları açık hâle getirme,
- Kolaylaştırma (Görsel ekleme, sözcük açıklaması)

Metin değiştirimi aşamasında eş anlamlı sözcüklerin seçimi noktasında sözcüklerin frekans değerlerini yani kullanım sıklıklarını veren TUD “Türkçe Ulusal Derlemi”nden faydalanılmıştır. Sözcük seçiminde frekans değeri yüksek olan sözcükler tercih edilmiştir.

Özgün metinde yer alıp değiştirilmiş metinde korunan, anlaşılması zor olabilecek sözcükler için kolaylaştırma yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem ile metnin anahtar sözcükleri olabilecek ve A2 seviyesine göre açıklaması zor olabilecek sözcükler için metin içerisine o sözcüğü anlatacak görseller eklenmiştir. Görsel eklenen sözcük sayısı 17’dir. Diğer korunan ve düzey üstü olarak değerlendirilen sözcükler için ise “sözlükçe” kısmında açıklama yapılmıştır. Açıklaması yapılan sözcük sayısı 47’dir. Sözcüklerin açıklaması yapılırken TDK Türkçe Sözlük’ten (2011) faydalanılmıştır.

2.5.2. İçerik Analizi ve Betimsel Analiz

Değiştirilmiş metnin güvenilirliğini sağlamak amacıyla 5 uzmanın ve değiştirilmiş metnin A2 seviyesi öğrencilerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla 13 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Buradan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi “Mevcut verileri özetleme, standardize etme, karşılaştırma ya da başka bir biçime dönüştürme araçlarıdır” (Smith, 1975’ten aktaran Öğülmüş, 2019, s. 215). İçerik çözümlemesi ile uzman ve öğrenci görüşleri formundaki veriler okunup kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerin sıklıkları belirlenip elde edilen veriler tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Öğrencilerin değiştirilmiş metni anlama durumlarını belirlemek amacıyla Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesindeki 13 öğrenciye okuma anlama testi uygulanmıştır. Okuma anlama testi sonucunda elde edilen veriler için betimsel analiz yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler betimsel olarak (frekans, yüzde) olarak

verilmiştir. Öğrencilerin metinden aldıkları puanlar ortalama olarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında değiştirilmiş metnin güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne ve değiştirilmiş metnin A2 seviyesi öğrencilerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla öğrenci görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca öğrencilerin metni anlama düzeyleri de tespit edilmiştir. Bu kapsamda uzman ve öğrencilerle uygulama yapılabilmesi için uygulama yapılan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden "Uygulama Yapma ve Uzman Görüşü Alma" izni alınmıştır. Çalışmanın etik olarak uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

Uzman ile öğrenci görüşleri alınmadan ve uygulama yapılmadan önce katılımcılar araştırmanın ve katılımcı bilgilerinin gizliliği konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcıların seçilmesi hususunda gönüllülük esas alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırma Kapsamında Seçilen Özgün Metnin A2 Seviyesine Değiştirimine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında Mustafa Kutlu'nun "Rüzgârın Oğlu" adlı hikâyesi metin değiştirme işlemleriyle A2 seviyesine uygun hâle getirilmiştir. Tablo biçimsel özellikleri Özmen'den (2019) örnek alınmış; Tablo 4'te özgün metin, değiştirilmiş metin ve metin değiştirme işlemleri sunulmuştur:

Tablo 4

"Rüzgârın Oğlu" Metninin A2 Düzeyine Değiştirimi

Tümce No	Özgün Metin (Çözümleme Aşaması)	A2 Düzeyi Metin (Dönüştürme Aşaması)	İşlem
	RÜZGÂRIN OĞLU	RÜZGÂRIN OĞLU	İşlem yapılmadı.
T1	Süleyman Sarı, Sivas'ın Hafik ilçesinin ufak ve kurak bir köyünde doğmuş.	Süleyman Sarı, Sivas'ın Hafik ilçesinin bir köyünde doğmuş. Bu köy ufak, küçük ve kurak bir köymüş.	Karmaşık tümceleri bölme, Genişletme, Kolaylaştırma ²
T2	Çocukluğu, kuzu, dana peşinde geçmiş; okuma çağına eriştiğinde köyüne beş kilometre uzakta, daha büyük ve okulu olan bir komşu köye gidip gelmeye başlamış.	Çocukluğu, kuzu, dana peşinde geçmiş. Bir zaman sonra okul çağı, zamanı gelmiş. Ama Süleyman'ın köyünde okul yokmuş. En yakın okul, komşu köydeymiş ve beş kilometre uzaktaymış. Okumak için bu köye gidiyormuş.	Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Genişletme
T3	Yaz kış; yağmur çamur.	Yaz kış, yağmur çamur fark etmiyor. Her gün ve her durumda gidiyormuş.	Eksilteleri tamamlama, Genişletme.
T4	Sivas'ın bir soğuğu olur arkadaş, dile getiremezsin yani.	Arkadaş! Sivas o kadar soğuk olur ki bunu dile getirmek	Devrik yapıları düzenleme, Gönderimleri açık hâle

² Tabloda "kolaylaştırma" olarak gösterilen işlemlerde kelimenin anlamı "sözlükçe" bölümünde açıklanmıştır.

		söylemek mümkün değil.	getirme, Genişletme.
T5	Erzurum'un adı çıkmış.	Erzurum'un adı çıkmış. Herkes Erzurum'u daha soğuk diye bilir.	Genişletme
T6	O soğukta bu yavrular beş gidiş, beş geliş günde on kilometre yürüyor.	O soğukta bu yavrular, çocuklar bir günde beş kilometre okula gidiyorlar ve beş kilometre eve dönüyorlar. Yani günde 10 kilometre yürüyorlar.	Genişletme, Gönderimleri açık hâle getirme, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma.
T7	Neyse! Allah devlete-millete zeval vermesin.	Neyse! Allah devlete millete zeval zarar vermesin.	Genişletme.
T8	O sıralar taşımali eğitim çıkmış ve çocuklar yürümekten kurtulmuş.	O zamanlar taşımali eğitim çıkmış ve çocuklar yürümekten kurtulmuş.	Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme, Kolaylaştırma.
T9	Artık bir minibüs onları her gün köyden alıyor, okula götürüyormuş.	Artık o günden sonra küçük bir otobüs yani minibüs onları her gün köyden alıyor, okula götürüyormuş.	Genişletme
T10	Oh, ne iyi!	Oh, ne iyi!	İşlem yok.
T11	Süleyman Sarı artık dörtte mi, beşte mi her neyse bir gün televizyonda Dünya Atletizm Şampiyonası'nı seyrederken dalıp gitmiş.	Süleyman, o zamanlar belki dördüncü belki beşinci sınıfta her neyse çok önemli değil. Bir gün televizyon izliyormuş. Televizyonda Dünya Atletizm Şampiyonası'nı izliyormuş. Burada dünyadan farklı sporcular koşuyor ve yarış yapıyormuş. Süleyman onlara bakıyor, hayal kuruyor, hayallere dalıp gidiyormuş.	Yeniden yazma, Karmaşık tümceleri bölme, Genişletme, Kolaylaştırma.
T12	Koşuya meraklı.	Süleyman koşuya meraklı. Koşuyu seviyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme
T13	Beden eğitimi dersinde öğretmen çocukları yarıştırdığı zaman Süleyman hep birinci geliyor.	Okulda beden eğitimi dersinde öğrenciler yarış yapıyor. O zaman Süleyman hep birinci geliyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Karmaşık tümceleri bölme, Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T14	On Dokuz Mayıs, Yirmi Üç Nisan, hangi bayram olursa olsun okullar arası bir yarış olsa öğretmeni Süleyman'ı götürüyor.	Resmî bayramlarda okullar arasında koşu yarışmaları oluyor. O zamanlar öğretmeni Süleyman'ı bu yarışlara götürüyor.	Yeniden yazma, Karmaşık tümceleri bölme.
T15	Ve Süleyman hep birinci geliyor.	Ve Süleyman hep birinci geliyor.	İşlem yok.
T16	Hatta ilçe merkezi Hafik'te bile yarıştı, yine birinci oldu.	Hatta ilçe merkezi Hafik'te de yarıştı, yine birinci oldu.	Anlatımı zorlaştıran ve tümceyi uzatan sözcükleri silme
T17	Bu yarışlarda bir saat, bir spor çanta, bir eşofman takımı, bir de markalı spor ayakkabı kazandı.	Bu yarışlarda bir saat, bir spor çanta, bir eşofman takımı, bir de markalı spor ayakkabı kazandı.	İşlem yok.
T18	Oturma odasının bir duvarına küçük, tahta bir raf çakıldı.	Süleyman ve ailesi oturma odasının bir duvarına küçük, tahta bir raf çaktılar, astılar.	Genişletme, Kolaylaştırma, Edilgen yapıları etken hâle getirme.
T19	Ortasında Süleyman'ın çerçeveli bir fotoğrafı, yanında kazandığı kupalar.	Rafın ortasına Süleyman'ın çerçeveli bir fotoğrafını ve fotoğrafın yanına kupalarını koydular.	Gönderimleri açık hâle getirme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Kolaylaştırma, Eksiltileri tamamlama.
T20	Raftan aşağı madalyalar sarkıyor.	Raftan aşağı madalyalar uzuyor.	Kolaylaştırma, Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme.
T21	Babası Dursun Efendi, akrabaları ve bütün köy onunla	Süleyman'ın babası Dursun Efendi, akrabaları ve köydeki	Gönderimleri açık hâle getirme, Sözcüğün

	övünüyor.	herkes onunla övünüyor, onunla gurur duyuyorlar.	alışılmamış kullanımlarını azaltma, Genişletme.
T22	Dünya Atletizm Şampiyonası demiştik.	Dünya Atletizm Şampiyonası'ndan bahsediyorduk.	Sıklığı az olan sözcükle sıklığı fazla olan sözcüğü değiştirme.
T23	İşte televizyondaki bu programda beş bin metrede birinci gelen bir Afrikalı gençle konuştular.	Televizyondaki bu programda bir Afrikalı genç beş bin metrede birinci gelmiş. Bu gençle konuştular.	Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma.
T24	Delikanlı hayatını anlattı.	Delikanlı, genç Afrikalı hayatını anlattı.	Kolaylaştırma, Genişletme.
T25	Beyaz dişlerini göstererek gülen, dura dura konuşan sevimli bir zenci.	Bu genç beyaz dişlerini göstererek gülüyor, dura dura konuşuyor. O sevimli bir zenci.	Gönderimleri açık hâle getirme, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Kolaylaştırma.
T26	Bu hayat hikâyesi Süleyman'ı etkiledi.	Afrikalı gencin hayat hikâyesi Süleyman'ı etkiledi.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T27	Çocuk bir köyde yaşıyor.	Çocuk bir köyde yaşıyor.	İşlem yok.
T28	Köy şehre çok uzak.	Köy şehre çok uzak.	Kolaylaştırma.
T29	Yakınlarda bir ilçe var, orası da uzak.	Köye yakın bir ilçe var ama orası da uzak.	Gönderimleri açık hâle getirme, Bağlantıları açık hâle getirme, Kolaylaştırma.
T30	Köyde ilaç falan gibi bir ihtiyaç olsa, yol ve araba olmadığı için bunu kasabaya gönderiyorlar.	Köyde bazen ilaç gibi bazı ihtiyaçlar oluyor. Köyde yol ve araba yok. Bu nedenle Afrikalı çocuğu kasabaya gönderiyorlar.	Genişletme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Karmaşık tümceleri bölme, Bağlantıları açık hâle getirme, Gönderimleri açık hâle getirme, Kolaylaştırma.
T31	Bu da kasabaya kadar koşuyor, koşmak hoşuna gidiyor, koştukça açılıyor.	Çocuk da kasabaya kadar koşuyor. Koşuyu seviyor, koşmak hoşuna gidiyor. Koştukça açılıyor, daha çok koşmak istiyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme.
T32	Dönüşte yine koşarak geliyor.	Sonra köyüne dönüyor. Dönüşte yine koşarak geliyor.	Genişletme.
T33	Böyle böyle koşucu olmuş.	Afrikalı genç böyle böyle koşucu olmuş.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T34	Süleyman o gün karar verdi.	Süleyman o gün karar verdi.	İşlem yok.
T35	Okula minibüsle değil koşarak gidecek.	Okula minibüsle değil koşarak gidecek.	İşlem yok.
T36	Dönüşte sırtında çanta da olsa yine koşarak gelecek.	Sırtında çanta var ama olsun. Eve dönüşte yine koşarak gelecek.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T37	Yapma etme dediler dinlemedi.	Köydeki herkes yapma etme, okula koşarak gidip gelemezsin dediler ama o dinlemedi.	Genişletme, Bağlantıları açık hâle getirme.
T38	Sırt çantasını kaptığı gibi erkenden yola düşüyor; belli bir tempoda koşarak okula ulaşıyor, hiç yorulmuyor.	Süleyman, her gün sırt çantasını alıyor, sabah erkenden yola düşüyor yani yola çıkıyor. Belli bir tempoda, hızda koşuyor ve okula geliyor. Hiç yorulmuyor.	Genişletme, Sözcüğün alışılmamış kullanımını azaltma, Gönderimleri açık hâle getirme, Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme.
T39	Minibüs ondan sonra geliyor.	Minibüs Süleyman'dan sonra geliyor.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T40	O da böyle bir koşucu oldu ama Hafik ilçesi ve köyleri dışında onu kimse tanıyamıyordu.	Süleyman da böyle, koşa koşa bir koşucu oldu ama onu Hafik ilçesi ve köyleri dışında kimse tanıyamıyordu.	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme.
T41	İlköğretim Okulu'nu bitirdiği yıl İstanbul'a göçtüler.	Süleyman, İlköğretim Okulu'nu bitirdi. O yıl İstanbul'a taşındılar.	Gönderimleri açık hâle getirme, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Sıklığı az olan sözcükle sıklığı fazla olan sözcüğü değiştirme.

T42	Çoğalan nüfusu besleyemeyen çorak köy son otuz yılda neredeyse boşalmıştı.	Çünkü köyde nüfus çoktu ama köy kuraktı, çoraktı. Herkese yiyecek vermiyordu, besleyemiyordu. Bu sebeple son otuz yılda köyden herkes gitmişti, köy boşalmıştı. Köyün nüfusu çok azalmıştı.	Yeniden yazma.
T43	Onların tarlaları küçüktü, on beş yirmi koyunları vardı.	Süleymanların tarlaları küçüktü, on beş yirmi koyunları vardı.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T44	Dursun Efendi boşa koydu olmadı, doluya koydu olmadı.	Süleyman'ın babası boşa koydu olmadı, doluya koydu olmadı. Çok düşündü ama bir çözüm bulamadı.	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme.
T45	Zaten doğuştan topaldı.	Zaten doğuştan topaldı.	Kolaylaştırma
T46	Rençberliğe dayanması zordu.	Rençberlik yapamazdı. Tarlada çalışmak zordu.	Yeniden yazma, Kolaylaştırma.
T47	Akrabaları daha önce İstanbul'a gitmiş, her biri bir iş tutmuştu.	Akrabaları daha önce İstanbul'a gitmiş, her biri bir iş tutmuştu. Hepsinin bir işi vardı.	Genişletme.
T48	Haber salıp duruyorlardı.	Süleyman'ın babasına sürekli haber gönderiyorlardı.	Genişletme, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma.
T49	"Sen de gel, elbet sana da bir iş buluruz."	"Sen de İstanbul'a gel, elbet sana da bir iş buluruz." diyorlardı.	Gönderimleri açık hâle getirme, Eksiltileri tamamlama.
T50	Dursun davalarını sattı, evi-barkı, tarlaları öylece bıraktı, İstanbul'un yolunu tuttu.	Süleyman'ın babası Dursun, hayvanları sattı, evi-barkı, tarlaları bıraktı ve İstanbul'un yolunu tuttu. İstanbul'a doğru yola çıktı.	Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Bağlantıları açık hâle getirme.
T51	Karısı Hacer, nişanlı kızı Zeynep, Süleyman ve yıllar sonra doğan beş yaşındaki Bilal.	Karısı Hacer, nişanlı kızı Zeynep, oğulları Süleyman ve beş yaşındaki Bilal ile İstanbul'a gittiler.	Gönderimleri açık hâle getirme, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Genişletme.
T52	Bir gecekondu semtinde, akrabalarının bulduğu küçük bir gecekonduya yerleştiler.	Akrabaları, bir gecekondu semtinde küçük bir gecekondu ev buldular. Dursun ve ailesi oraya yerleştiler.	Kolaylaştırma, Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Genişletme.
T53	Dursun'a eski, üç tekerli bir işporta arabası buldular, bir de zabitanın pek uğramadığı bir köşe.	Dursun'a eski, üç tekerli bir işporta arabası ve işporta arabası için de zabıtanın uzak bir yer buldular.	Kolaylaştırma, Bağlantıları açık hâle getirme, Yeniden yazma.
T54	Oracıkta fındık- fıstık satacağı.	Orada fındık-fıstık satacağı.	Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme.
T55	Topal bacağıyla İstanbul trafiğinde dolaşamazdı.	Dursun, Topal bacağıyla İstanbul'un kalabalık trafiğinde dolaşamazdı.	Genişletme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T56	Artık ne kazanır ise Allah bereket versin.	Artık az ya da çok kazanacaktı. Allah bereket versin.	Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma, Kolaylaştırma.
T57	Süleyman alüminyum tepside simit satıyor, Hacer evlere temizliğe gidiyordu.	Süleyman alüminyum tepside simit satıyor, Hacer ise evlere temizliğe gidiyordu.	Kolaylaştırma, Bağlantıları açık hâle getirme.
T58	Ne yalan söylemeli köyde kazandıklarından çok kazanıyorlardı ama masraf fazla idi.	Ashında İstanbul'da köydekenden daha çok para kazanıyorlardı ama burada masraf fazlaydı.	Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Gönderimleri açık hâle getirme, Kolaylaştırma.
T59	Elektrik, su, telefon parası; yol parası, markete girince şunu da	Elektrik, su, telefon parası; yol parası, markete girince şunu da	Karmaşık tümceleri bölme.

	alayım şunu da derken para bitiyordu.	alayım şunu da alayım diyorlardı . Para hemen bitiyordu.	
T60	Bir zaman bu İstanbul'un işine akıl erdiremediler.	Bir süre bu İstanbul'daki pahalı hayata akıl erdiremediler, bu hayatı anlayamadılar .	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme .
T61	Zeynep nişanlı olduğu için çalışmıyordu.	Zeynep nişanlıydı. Bu nedenle çalışmıyordu.	Bağlantıları açık hâle getirme.
T62	Zaten onlar işte iken evi çekip çevirecek biri lazımdı.	Evi çekip çeviriyor, evdeki işleri yapıyordu.	Yeniden yazma.
T63	Bilal çoktan mahallenin çocukları arasına katılmıştı.	Bilal, mahalledeki çocuklarla arkadaş olmuştu.	Yeniden yazma.
T64	Küçük bahçelerinde maydanoz , soğan, domates yetişiyor.	Süleyman ve ailesinin evlerinin küçük bahçesinde maydanoz , soğan, domates yetişiyor.	Genişletme, Kolaylaştırma.
T65	Tüm aile fertleri akşam evin önündeki taraçanın altında çay içip sohbet ediyorlardı.	Tüm aile fertleri akşam evin önündeki taraçanın altında çay içip sohbet ediyorlardı.	Kolaylaştırma.
T66	Bu mutlu tablo çok sürmedi.	Onların bu mutlu günleri çok devam etmedi.	Yeniden yazma.
T67	Dursun bir iki kere zabıtaya yakalandı.	Dursun bir iki kere zabıtaya yakalandı.	İşlem yok.
T68	Hem mal gitti hem araba.	Hem mal hem de araba gitti .	Kolaylaştırma, Devrik yapıları düzenleme.
T69	Akrabalar bir kere yardım etmişlerdi, bir daha yanışmadılar .	Dursun'a akrabaları bir kere yardım etmişlerdi ama bir daha yardım etmek istemediler .	Bağlantıları açık hâle getirme, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma,
T70	Hacer bir süre sonra bel fitiği oldu, işe gidemedi.	Hacer bir süre sonra bel fitiği oldu. Bu nedenle işe gidemedi.	Kolaylaştırma, Bağlantıları açık hâle getirme.
T71	Doktorlar ameliyat demişti.	Hacer için doktorlar ameliyat demişti.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T72	Zeynep'in nişanlısı askerden dönecekti , dönünce düğün isteyecekti.	Bir süre sonra Zeynep'in nişanlısı askerden dönecek ve o zaman düğün isteyecekti.	Genişletme, Kolaylaştırma, Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T73	Kızın çeyizi hazır değildi.	Ama Zeynep'in çeyizi hazır değildi.	Bağlantıları açık hâle getirme, Kolaylaştırma.
T74	Süleyman' a iyi bir iş bulmak lazımdı.	Süleyman' a iyi bir iş bulmak lazımdı.	İşlem yok.
T75	Bilal seneye okula başlayacak.	Bilal seneye yani gelecek sene okula başlayacak.	Genişletme.
T76	Dursun'un ağzını bıçak açmıyordu.	Üzüntüden Dursun'un ağzını bıçak açmıyordu, konuşmuyordu .	Genişletme.
T77	Sanki köydeki fakir ama huzurlu hayatlarını özler olmuştu.	Sanki köydeki fakir ama huzurlu hayatlarını özlüyordu .	Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma.
T78	Yok olsun yoksulluk .	Yok olsun, gitsin yoksulluk .	Genişletme, Kolaylaştırma.
T79	Orada kalsalar çocukların bir geleceği, bir mesleği olmayacaktı.	Köyde çocuklarının geleceği, güzel bir hayatı ve mesleği olmayacaktı.	Genişletme, Bağlantıları açık hâle getirme.
T80	Belki ettikleri mahsul karın doyurmaya yetmeyecek, düpedüz sürüneceklerdi .	Onların tarlalarındaki mahsul karınlarını doyurmayacak , onlara yetmeyecekti. Yani Süleyman ve ailesi köyde zor durumda kalacaklar, perişan olacaklardı .	Ad, sıfat, belirteç tümceciklerini ayırma, Kolaylaştırma, Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma.
T81	Süleyman simit tepsisini temizlemiş.	Süleyman simit tepsisini temizlemiş.	İşlem yok.
T82	Belli ki hepsini satmış.	Simitlerin hepsini satmış.	Gönderimleri açık hâle getirme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme.
T83	Hesabı görüp eve varmış.	Parayı hesaplamış ve eve gitmiş.	Yeniden yazma.

T84	Bahçe kapısının önündeki akasyanın dibine çöküp sırtını ağaca yaslamış.	Bahçe kapısının önündeki akasya ağacının altına oturup sırtını ağaca yaslamış.	Genişletme , Sıklığı az olan sözcükle sıklığı fazla olan sözcüğü değiştirme, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma .
T85	Sokakta oynayan çocuklara dalmış.	Çocuklar, sokakta oyun oynuyormuş. Süleyman, uzun uzun onlara bakmış.	Yeniden yazma.
T86	Aralarında Bilal de var.	Çocukların arasında Bilal de var.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T87	Bir sürü gecekondü çocuğu.	Birçok gecekondü çocuğu.	Sıklığı az olan sözcükle sıklığı fazla olan sözcüğü değiştirme.
T88	Yaşları ufak.	Yaşları ufak, küçük .	Genişletme.
T89	Ortada iki döküntü bisiklet.	Yerde iki döküntü, eski bisiklet var.	Genişletme, Kolaylaştırma, Eksiltileri tamamlama.
T90	Hepsi binmek istiyor ama yaşı az büyük, kendi güçlü olanlar ötekileri bindirmiyor.	Çocukların hepsi binmek istiyor ama yaşı biraz büyük ve güçlü çocuklar diğer çocukları bisiklete bindirmiyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme.
T91	Bilal de o tozun toprağın arasında bisiklete binmiş çocuğun ardından koşuyor.	Çocuklardan biri bisiklete biniyor. Bilal de o tozun toprağın arasında çocuğun arkasından koşuyor.	Genişletme, Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme.
T92	Arada bir "Ben de bineyim abi" diye yalvarıyor , ama kim dinler.	Bilal, ara sıra "Ben de bineyim abi!" diye yalvarıyor ama çocuk Bilal'i dinlemiyor.	Kolaylaştırma, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma.
T93	Süleyman'ın yüreği cız etti.	Süleyman'ın yüreği cız etti. Kardeşine çok tüzüldü.	Genişletme.
T94	Ah bu yaşlarda bir kez olsun bisiklete binemeyen fukara çocukları.	Ah! Fukara çocukları. Çocukken de bisiklete binemiyorlar.	Yeniden yazma, Kolaylaştırma.
T95	Süleyman'ın yaşı küçük ama aklı büyük.	Süleyman'ın yaşı küçük ama aklı büyük.	İşlem yok.
T96	Ne yazık ki elden bir şey gelmiyor.	Ne yazık ki elden bir şey gelmiyor, bir şey yapmak mümkün değil.	Genişletme.
T97	Baba topal, ana hasta, abla nişanlı, oğlan küçük.	Baba topal, anne hasta, abla nişanlı, kardeşi Bilal küçük.	Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T98	Elinde bir alüminyum simit tepsisi, cebinde o günün hasilatı.	Elinde bir alüminyum simit tepsisi, cebinde de o günün hasilatı var.	Bağlantıları açık hâle getirme, Kolaylaştırma, Eksiltileri tamamlama.
T99	Götürüp anasına verecek. Bu böyle daha ne kadar devam edecek?	Süleyman, bütün parasını götürüp anasına verecek. Bu böyle daha ne kadar devam edecek?	Gönderimleri açık hâle getirme, Genişletme, Kolaylaştırma.
T100	Ertesi gün öğle saatlerinde çok sıcak oldu.	Ertesi gün öğle saatlerinde hava çok sıcak oldu.	Gönderimleri açık hâle getirme.
T101	Süleyman kendini bir alt geçidin altına attı.	Süleyman bir alt geçidin altına oturdu.	Kolaylaştırma, Sözcüğün alışılmamış kullanımlarını azaltma.
T102	Ne de olsa gölge.	Çünkü orası gölge.	Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Gönderimleri açık hâle getirme.
T103	Beton direk çıkıntısına oturup, simit tepsisini yanına kodu.	Yere oturdu ve simit tepsisini yanına koydu.	Kiplikleri sözcükle ifade etme.
T104	Şişesinden bir yudum su içti.	Şişesinden bir yudum su içti.	Kolaylaştırma.
T105	Mendiliyle terini kuruladı.	Mendiliyle terini sildi.	Kolaylaştırma.

T106	Oh!.. Şuracıkta bir yarım saat otursa.	Oh!.. Şurada bir yarım saat oturmak ne güzel olur.	Sıklığı az olan sözcüğü sıklığı fazla olan sözcükle değiştirme, Genişletme.
T107	İki metre ilerisinde bir gözlükçü amca sırtını beton direğe vermiş gazete okuyor.	Süleyman'ın iki metre ilerisinde bir gözlükçü amca gazete okuyor.	Gönderimleri açık hâle getirme, Anlatımı zorlaştıran tümceyi uzatan sözcükleri silme, Kolaylaştırma.

Tablo 4'e göre özgün metin başlığı altındaki tümce sayısı 334, A2 düzeyi metin başlığı altındaki tümce sayısı ise 416'dır. "Rüzgârın Oğlu" metni A2 düzeyine yapılan değiştirim işlemlerinden sonra 82 tümce artmıştır.

Yapılan değiştirim işlemlerinde tümce bazında silme işlemi yapılmamıştır. Sözcük bazında ise anlatımı zorlaştıran 21 sözcük silinmiştir. Değiştirim işlemi uygulanmayıp korunan cümle sayısı ise 57'dir.

Özgün metnin A2 düzeyine uygun olarak değiştiriminde en fazla genişletme (110), gönderimleri açık hâle getirme (76) ve kolaylaştırma (64) işlemleri yapılmıştır. Kolaylaştırma işlemi yapılan sözcükler, görselleri verilerek ya da "Sözlükçe" kısmında düzeye uygun hâlde açıklaması yapılarak daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Sözlükçe kısmında yer verilen kelimeler şu şekildedir:

Tablo 5

Sözlükçe

Alüminyum:	Gümüş gibi beyaz renkte, parlak hafif bir element.
Ana:	Anne.
Başüstüne:	Tamam, peki anlamında bir ünlem.
Bel fitiği:	Genellikle ağrıya sebep olan ve yürümeyi zorlaştıran beldeki fitik.
Bereket:	Bir şeyin sayı bakımından çok olması, bolluk.
Çeyiz:	Gelinin evlenmeden önce hazırladığı eşyaların tümü.
Delikanlı:	Çocukluk çağından çıkmış genç erkek.
Dikkatini çekmek:	Bir şeyi fark etmek.
Doğuştan:	Bir kişide bir özelliğin sonradan değil, doğduğundan beri var olması.
Firma:	Para kazanma amacıyla kurulan şirket.
Fukara:	Fakir, yoksul.
Gecekondu:	Devlete ait alanlarda, devletin izni olmadan, kanuna aykırı olarak yapılan ev.
Girinti:	Binalarda iç kısımda kalan, içeri girmiş bölüm.
Hasılat:	Toplam kazanç, para, gelir.
Hayale dalmak:	Gerçekleşmesi istenen şeyleri düşünüp dış dünyadan uzaklaşmak.
Hesaplaşmak:	İki kişinin kendi aralarında alacak verecek hesabı yapmaları.
Heyecandan eli ayağı titremek:	Bir şey karşısında çok heyecanlanmak ve ne yapacağını bilememek.
İlçe:	Şehirden küçük, kasabadan büyük yerleşim yeri.
İşporta arabası:	Bir yerde sabit olarak satış yapmayıp gezerek satış yapan satıcıların mallarını koydukları araba, satış arabası.
Kaldırım:	Yayaların yürümesi için yol kenarlarındaki yerden biraz yüksek olan bölüm, yaya kaldırımı.
Kasaba:	İlçeden küçük, köyden büyük yerleşim yeri.
Köy:	İnsanların genellikle tarımla uğraştığı en küçük yerleşim yeri.
Kurak:	Yağışın az olması nedeniyle toprağın kuru olması; nemsiz, kuru, çorak toprak.
Mahcup:	Utangaç olan, bir şey yapmaktan çekinen kişi.
Mahsul:	Tarladan elde edilen ürün.
Mal:	Bir kişiye ait olan araba, ev, tarla vb. varlıkların genel adı.
Masraf:	Harcanan para, gider.
Mendil:	Burun veya ter silmek için kullanılan kumaş ya da yumuşak ince kâğıt.
Nişanlı:	Evlenmek için birbirine söz verip yüzük takan kız, erkek.

Pedal:	Bisikleti veya bir aracı hareket ettirmeyi sağlayan düzen, ayaklık.
Rençperlik:	Tarlada çalışmak.
Rüzgâr:	Havanın hareketi sonucunda oluşan esinti, yel.
Sabit:	Değişmeyen, hep aynı kalan, durağan.
Sevimli:	Hoşa gitme özelliği olan, hoşa giden, cana yakın, şirin, sempatik.
Şehir:	Nüfusunun çoğu ticaret, sanayi vb. işlerle uğraşan, genellikle tarımsal etkinliklerin olmadığı yerleşim alanı, kent.
Taraça:	Genellikle evlerin önünde yaz aylarında oturulan bölüm, teras, balkon.
Taşımah eğitim:	Okulu olmayan yerleşim yerlerindeki (köy) öğrencilerin, okulu olan daha büyük yerleşim yerlerine araçlarla (minibüs, otobüs gibi) götürülmesi.
Tempo:	Bir hareketi hızlı yapmak ve aynı hızda tekrarlamak.
Tesisat:	Bir işe yardımcı araçların belirli bir düzene göre, uygun şekilde yerleştirilmesi, döşenmesi.
Topal:	Bacağındaki sakatlık nedeniyle yürümekte zorlanan kişi.
Yalın ayak:	Ayakları çıplak, ayakkabısız olma durumu.
Yalvarmak:	Bir kişinin ısrarlı ve kendisini acındırarak bir şekilde bir başkasından bir şey istemesi.
Yoksulluk:	Fakirlik, fakir olma durumu.
Yudum:	Su gibi sıvı içeceklerde ağza alınan az miktar.
Yüzünü kara çıkarmamak:	Birini yaptığı şeyden dolayı utandırmamak.
Zenci:	Siyah ırktan olan kimse, siyahi.

3.2. Değiştirilmiş Metinle İlgili Uzman Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde değiştirilmiş metnin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla değiştirilmiş metinle ilgili uzman görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Değiştirilmiş metinden seçilen örnek cümlelerin uygunluğunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 6

Örnek Cümlelerin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Uygunluk	f
Uygun	5
Uygun Değil	0
Toplam	5

Tablo 6'ya göre 5 uzman örnek cümleleri “uygun” olarak değerlendirmiştir.

Tablo 7'de uzmanların örnek cümlelerle ilgili önerilerine yer verilmiştir:

Tablo 7

Uzmanların Örnek Cümlelerle İlgili Önerileri

Öneriler	f
19. örnek cümle Öneri: Rafin ortasına Süleyman'ın yarışmalardaki ödülleri koydular.	1
25. örnek cümle Öneri: Bu gencin beyaz dişleri var. Güzel gülüyor. Durup konuşuyor. Sevimli bir zenci.	1
Toplam	2

Tablo 7'ye göre örnek cümlelerle ilgili olarak 2 uzman öneri sunmuştur. 1 uzman 19. örnek cümleyle, başka bir uzman ise 25. örnek cümleyle ilgili öneri sunmuştur.

Tablo 8’de değiştirilmiş metnin uygunluğunun uzmanlar tarafından puanlanmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 8

Değiştirilmiş Metnin Uygunluğunun Puanlanması

		Kesinlikle yetersiz	Yeterli değil	Kısmen yeterli	Yeterli	Tamamen yeterli
Ölçütler	Dilsel Ölçütler	Sözdizimsel uygunluk				5
		Biçimbilimsel uygunluk				5
		Sözlüksel uygunluk (söz varlığı)				5
	Metne ilişkin Ölçütler	Bağdaşıklık (gönderim ve gösterim ilişkileri)				5
		Tutarlılık (metnin anlamsal/mantıksal bütünlüğü)				5
		Konu				5
		Akıcılık				5
	Sözlükçe	Sözlükçe			1	4
	Görseller	Görseller			2	3

Tablo 8’e göre değiştirilmiş metin dilsel ölçütler, metne ilişkin ölçütler, sözlükçe ve görseller bakımından 5 uzman tarafından değerlendirilmiştir. 5 uzmanın hepsi değiştirilmiş metni “dilsel” ve “metne ilişkin” ölçütler bakımından “tamamen yeterli” olarak değerlendirmiştir. “Sözlükçe” bakımından 4 uzman “tamamen yeterli”, 1 uzman ise “yeterli” olarak değerlendirmiştir. “Görseller” açısından ise 3 uzman “tamamen yeterli”, 2 uzman ise “yeterli” olarak değerlendirmiştir.

Tablo 9’da uzmanların değiştirilmiş metinde yer alan sözcükler, görseller, sözlükçe ve kullanılan dil bilgisi yapısıyla ilgili önerilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 9

Uzmanların Sözcükler, Görseller, Sözlükçe ve Kullanılan Dil Bilgisi Yapısıyla İlgili Önerileri

Kategori	Öneri	f
Sözcükler		0
Görseller	Görsel sayısı artırılmalı.	2
Sözlükçe	Sözlükçe genişletilmeli.	1
Kullanılan dil bilgisi yapısı		0
Toplam		3

Tablo 9'a göre 5 uzman sözcükler ve kullanılan dil bilgisi yapısıyla ilgili bir öneri sunmamıştır. Görsellerle ilgili 2 uzman "görsel sayısının artırılması" önerisinde, 1 uzman ise "sözlükçe genişletilmeli" önerisinde bulunmuştur.

3.3. Değiştirilmiş Metni Öğrencilerin Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde değiştirilmiş metnin A2 seviyesindeki öğrencilere uygunluğunu tespit etmek amacıyla değiştirilmiş metni öğrencilerin anlama durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 10'da öğrencilerin, araştırma kapsamında incelenen değiştirilmiş metni anlama durumlarını belirlemeye yönelik hazırlanan okuma anlama testinden aldıkları puanlara yönelik bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 10

Öğrencilerin Okuma Anlama Testinden Aldıkları Puanlar

Öğrenci Sayısı	Testten Alınan Puan	Yüz Üzerinden Testten Alınan Puan
Ö1	25	100
Ö2	23,75	95
Ö3	21,25	85
Ö4	21,25	85
Ö5	20	80
Ö6	20	80
Ö7	20	80
Ö8	18,75	75
Ö9	18,75	75
Ö10	18,75	75
Ö11	18,75	75
Ö12	17,5	70
Ö13	16,25	65
Ortalama	20	80

Tablo 10'a göre okuma anlama testinden 1 öğrenci 25 puan, 1 öğrenci 23,75 puan, 2 öğrenci 21,25 puan, 3 öğrenci 20 puan, 4 öğrenci 18,75 puan, 1 öğrenci 17,5 puan yine 1 öğrenci 16,25 puan almıştır. En fazla puan aralığı 4 öğrenci ile 18,75'tir. Testten alınan en yüksek puan 25 üzerinden 25, en düşük puan 16,25'tir. 100 üzerinden ise en yüksek puan 100, en düşük puan ise 65'tir. Öğrencilerin tamamının testten aldıkları ortalama puan 80'dir. Elde edilen veriler öğrencilerin okuma anlama testindeki soruları büyük ölçüde doğru cevapladıklarını göstermektedir.

3.4. Değiştirilmiş Metinle İlgili Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında gerçekleştirilen değiştirilmiş metne yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Değiştirilmiş metinle ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Tablo 11*Değiştirilmiş Metnin Öğrencilerin Dil Seviyesine Uygunluğunun Değerlendirilmesi*

Alanlar	Uygun	Uygun Değil
Sözcükler	12	1
Cümleler	12	1
Dil bilgisi kuralları	11	2
Görseller	10	3
Sözlükçe	11	2
Toplam	56	9

Tablo 11'e göre 13 öğrenci değiştirilmiş metni dil seviyelerine göre değerlendirmiştir. Sözcükler için 12 öğrenci uygun, 1 öğrenci uygun değil; cümleler için 12 öğrenci uygun, 1 öğrenci uygun değil, dil bilgisi kuralları için 11 öğrenci uygun, 2 öğrenci uygun değil; görseller için 10 öğrenci uygun, 3 öğrenci uygun değil; sözlükçe için de 11 öğrenci uygun, 2 öğrenci uygun değil şeklinde görüş bildirmiştir. Değiştirilmiş metin için toplam 56 “uygun”, 9 “uygun değil” ifadesi işaretlenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin değiştirilmiş metni sözcükler, cümleler, dil bilgisi kuralları, görseller ve sözlükçe bakımından dil seviyelerine uygun bulduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin değiştirilmiş metinle ilgili görüşlerine yönelik bulgular analiz edildiğinde öğrencilerin sözcükler, cümleler, dil bilgisi kuralları, görseller ve sözlükçe bakımından hiçbir öneri sunmadıkları tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun “Rüzgârın Oğlu” hikâyesinin metin değiştirme işlemleri ile A2 seviyesine değiştirimi yapılmıştır. Değiştirme yapılırken metin değiştirme yöntemleri olan genişletme, sadeleştirme ve kolaylaştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tek bir yöntem kullanılarak metin değiştirme yapmak çalışmanın niteliğini düşürebildiği gibi özgün metnin vermek istediği iletiyi de bozabilmektedir.

Araştırma kapsamında seçilen özgün metnin tümce sayısı 334, değiştirilmiş metnin tümce sayısı ise 416'dır. Özgün metin, metin değiştirme işlemlerinden sonra 82 tümce artmıştır. Bu durum Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesindeki bir öğrencinin daha fazla tümceyle dolayısıyla daha fazla sözcükle karşı karşıya kalacağını göstermektedir. Metin değiştiriminde en çok yapılan değiştirme işleminin genişletme (110), gönderimleri açık hâle getirme (76) ve kolaylaştırma (54) işlemleri olduğu görülmektedir.

Genişletme işlemleri ile dil seviyesinin üzerinde olan sözcükleri metinden atmak yerine o sözcüğün eş anlamlısı olan başka bir sözcük eklenmiş ya da açıklayıcı bir parça eklenerek sözcük anlaşılır hâle getirilmeye çalışılmıştır. Genişletme yöntemi ile öğrenciler daha fazla sözcükle karşılaşmaktadırlar. Bu da onların sözcük dağarcıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Genişletme işlemleri yapılamayan ve metnin ana temasını oluşturduğu düşünülen sözcükler için de kolaylaştırma işlemleri uygulanmıştır. Kolaylaştırma işlemleri ile

anlaşılması zor olabilecek sözcükler için sözlükçe kısmında açıklama yapılmış ya da o sözcüğü anlatan görsel eklenerek sözcüğün öğrenciler tarafından kolay anlaşılır olması sağlanmıştır. Alan yazınında sözlükçe kısmının yer aldığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Aktan, 2019; Güdek, 2021; Gürler, 2017; Yıldırım, 2013). Görseller ile desteklenen çalışmaya ise Özmen'in (2019) çalışması dışında rastlanmamıştır. Oysa görseller, dil öğretiminde öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada oldukça etkilidir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de görseller kullanılarak sözcüklerin kalıcılığı sağlanabilir. Bununla birlikte görsel kullanımı Özmen'in (2019, s. 88) de belirttiği gibi öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendine güven duymasını sağlayıp dil öğrenme motivasyonunu artıracaktır. Bu çalışma metin değiştiriminde görsellerin kullanımı bakımından önem arz etmektedir.

Metin değiştirim çalışmaları incelendiğinde çalışmalarda daha çok sadeleştirme işlemlerinin yapıldığı görülmektedir. Dil seviyesinin üzerinde olabilecek sözcükleri metinden çıkarmak metnin bütünlüğünü bozduğu gibi metnin vermek istediği iletiyi olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmelerini de engelleyebilmektedir. Oysa metin değiştirim çalışmalarının amacı Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin özgün metinlerin sunduğu çeşitlilikten faydalanmalarını sağlamaktır. Bu sebeple mümkün olduğunca özgün metne sadık kalmak ve özgün metnin sunduğu çeşitlilikten fayda sağlamak önem arz etmektedir. Bu öneme hizmet etmek de bütün metin değiştirim işlemlerinden özellikle de genişletme ve kolaylaştırma işlemlerinden yararlanmakla gerçekleşecektir.

Bu çalışmada A2 düzeyine yapılan değiştirimin güvenilirliğini sağlamak amacıyla değiştirilmiş metin uzman görüşüne sunulmuştur. Bu durum metin değiştiriminin, A2 seviyesine uygun olup olmadığını belirleme açısından önem taşımaktadır. Uzmanlar değiştirilmiş metni dilsel ölçütler, metne ilişkin ölçütler, sözlükçe ve görseller bakımından değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda uzmanlar metni büyük ölçüde A2 düzeyine uygun bulmuşlardır. Ayrıca uzmanlardan metindeki sözcükler, görseller, sözlükçe ve kullanılan dil bilgisi yapısıyla ilgili öneriler sunmaları istenmiştir. Yapılan öneriler sözlükçenin ve görsellerin artırılabilmesi yönündedir. Uzmanların değiştirilmiş metinle ilgili görüş ve önerileri neticesinde metne son hâli verilmiştir. Alan yazını incelendiğinde uzman görüşüne başvuran çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Özmen (2019) değiştirilmiş metinleri uzman görüşüne sunmuş ve kullanılan metin değiştirim yöntem ve tekniklerinin uygun olduğu sonucuna varmıştır. Ay (2020) ve Güdek (2021) de değiştirilmiş metinleri uzman görüşüne sunmuş ve değiştirimde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olduğu sonucuna varmıştır. Değiştirilmiş metnin uzman görüşüne sunulması, yapılan değerlendirmeler sonucunda metne son hâlinin verilmesi oldukça önemlidir. Bu durum yapılan değiştirimin geçerliğini ve kullanılabilirliğini artırmaktadır.

Çalışmada değiştirilmiş metnin A2 düzeyindeki öğrencilere uygunluğunu belirlemek amacıyla öğrencilerin metni anlama durumları ölçülmüştür. Bu kapsamda değiştirilmiş

metinle ilgili hazırlanan okuma anlama testi Türkçeyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenen 13 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin metni anlama ortalamaları 100 puan üzerinden 80'dir. Elde edilen veriler değiştirilmiş metnin yeterince anlaşılır ve A2 düzeyindeki öğrencilere uygun olduğunu göstermiştir. Alan yazını incelendiğinde okuma anlama testi ile öğrencilerin metni anlama durumlarını ölçen az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bakan (2012) B1 düzeyine sadeleştirdiği metni okuma anlama soruları ile ölçmüştür; Kutlu (2015) A1-A2 seviyesine sadeleştirdiği metnin anlaşılabilirliğini okuma anlama soruları ile ölçmüştür; Ahmet (2021), Erdem İpek (2018) ve Güdek (2021) okuma anlama testi ile öğrencilerin özgün ve değiştirilmiş metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Yapılan değişimin öğrencilere uygunluğunun okuma anlama testiyle belirlenmesi oldukça önemlidir çünkü metin değişiminin uygunluğu ancak ilgili seviyedeki öğrencilerin metni anlamasıyla kanıtlanmaktadır.

Bu çalışmada değiştirilmiş metinle ilgili öğrenci görüşleri de alınmıştır. Öğrencilerden değiştirilmiş metindeki sözcükleri, cümleleri, dil bilgisi kurallarını, görselleri ve sözlükçeyi değerlendirmeleri ve bunlarla ilgili öneriler sunmaları istenmiştir. Öğrenci görüşleri neticesinde öğrencilerin değiştirilmiş metni, dil seviyelerine uygun buldukları görülmüştür. Bu da çalışmada kullanılan metin değişim yöntemi ve tekniklerinin uygun olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Alan yazını incelendiğinde yapılan metin değişimiyle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Oysaki metin değişim çalışmalarında öğrencilerin görüşlerinin alınması oldukça önem arz etmektedir çünkü bir çalışmayı en iyi değerlendirebilecek olan o evrende yer alan kişilerdir.

Yapılan çalışmada uzman ve öğrenci görüşleri ile öğrencilerin değiştirilmiş metni anlamaya yönelik soruları cevaplama başarılarına göre değiştirilmiş metnin öğrencilerin dil seviyesine uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmayla benzer nitelikte farklı hikâyelerin de A2 seviyesine uygun hâle getirilmesi öğrencilere çok sayıda okuma materyali sunacaktır.

Kaynakça

- Ahmet, S. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Akıncılar, A. (2018). *Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut Hikâyelerinin B1 düzeyinde sadeleştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Aktan, F. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Halide Edip Adivar'ın Himmet Çocuk hikâyesinin B1-B2 düzeyinde sadeleştirilmesi ve etkinlik hazırlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Atalay, A. (2021). *Aytül Akal'ın "Kızım, Ben Çocukken..." adlı kitabının yabancılara Türkçe öğretimi A1-A2 seviyesi bağlamında sadeleştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ay, S. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ayar, C. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan uyarlanmış metinlerin uyarlanma durumları üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Aytan, T., Çakır, T., Belikara, P. ve Ustaoglu, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Sabahattin Ali'nin "Ayran", Ayşe Filiz Yavuz'un "Kabak Tatlısı" ve Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlama denemeleri. 5. *Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi*. 13-15 Aralık 2018.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Otel"*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Boztorak, F. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak amacıyla Dede Korkut Kitabı'nın Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası 13. Boy'un B1 düzeyinde sadeleştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 924-935.
- Demir, A. ve Açık F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Demirel, İ. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Durmuş, M. (2013a). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408.
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Güdek, G. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayınları.

- Gürler, S. (2017). *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans yüksek tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gürsoy Akyüz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden yararlanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Harmandar, M. (2020). *Haldun Taner öykülerinin temel dil becerileri bağlamında B1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı adlı eserlerin yabancılar için A2 düzeyine uyarlanması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaya, N. N. (2019). *Türk destanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metne uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kaymaz, Z. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek isimli hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uygun sadeleştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Kutlu, A. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kutlu, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin A2 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Mazlum, D. E. (2014). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç romanı ve Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu romanının Türkçe A1-A2 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Öğülmüş, S. (2019). İçerik çözümlemesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 213-228.
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirme teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

- Süner, R. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskici örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 211-225.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyalogları üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11- 24.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yayan, H. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici ve Testi adlı hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yazok, Z. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Yıldırım, O. (2013). *Yeni Türk Edebiyatı metinlerinin A1-A2 düzeyine uyarlanması ve Çalkuşu örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu,
Tarih: 18.05.2022, Sayı: 15/12

Extended Abstract

In the teaching of Turkish as a second or foreign language, different texts are used according to language proficiency levels. Bölükbaş (2015, p. 925) categorizes these texts into two groups: artificial (fictional) and authentic texts. At basic levels, artificial texts, which are prepared according to the learners' proficiency, are used because learners may not yet be familiar with the grammatical structure and language features of Turkish. However, at higher levels, authentic texts are introduced as the learners' language proficiency improves.

Authentic texts, being created for native speakers of the target language, cannot be directly presented to second or foreign language learners without adaptations. When using authentic texts in teaching Turkish as a second or foreign language, text adaptation methods and techniques need to be applied. Durmuş (2013a, p. 392) defines text adaptation as “The relationship between the source text and the target text resulting from a series of linguistic changes made to the text.” Nation (2001) and Sandom (2013) explain that text adaptation can be done under three headings: simplification, expansion, and facilitation (cited in Özmen, 2019, p. 86).

This study aims to adapt Mustafa Kutlu's story “Rüzgârın Oğlu” to the A2 level for learners of Turkish as a second or foreign language through text adaptation processes. The sub-goals of this study are:

- What is the adapted version of the original text at the A2 level?
- What are the expert opinions on the adapted text?
- What is the comprehension level of learners regarding the adapted text?
- What are the opinions of learners regarding the adapted text?

The research design is a case study within qualitative research methods. Mustafa Kutlu's story “Rüzgârın Oğlu” has been examined, and text adaptation was applied. The study also involved gathering expert and learner opinions on the adapted text and examining learners' comprehension levels.

The study aimed to adapt Mustafa Kutlu's story “Rüzgârın Oğlu” to the A2 level through text adaptation. Data were collected through document analysis, using an “Expert Opinion Form” prepared by the researcher based on Özmen's (2019) form. To determine the suitability of the adapted text for A2 level learners, the opinions of 13 learners were obtained using a “Learner Opinion Form” prepared by the researcher. Additionally, a “Reading Comprehension Test” prepared by the researcher was administered to 13 learners to assess the suitability of the adapted text. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data.

In this study, the text adaptation process of Mustafa Kutlu's story “Rüzgârın Oğlu” to the A2 level utilized methods such as expansion, simplification, and facilitation. Relying solely on one method can diminish the study's quality and distort the message of the original text.

The original text contained 334 sentences, while the adapted text had 416 sentences, indicating an increase of 82 sentences. This means A2 level learners would encounter more sentences and words. The most common text adaptation processes included expansion, making references explicit, and facilitation.

For words that could not undergo expansion and are central to the text's theme, facilitation processes were applied. Explanations were provided in the glossary, or visuals were added to aid comprehension.

Most text adaptation studies primarily apply simplification, which can disrupt text integrity and negatively impact the message of the text. It can also hinder learners from acquiring new vocabulary. The purpose of text adaptation is to enable learners of Turkish as a second or foreign language to benefit from the diversity of authentic texts. Adhering closely to the original text and utilizing all adaptation processes, especially expansion and facilitation, is crucial.

The adapted text was presented to experts to ensure its reliability for the A2 level. Experts evaluated the text based on linguistic criteria, text-related criteria, vocabulary, and visuals. They found the adapted text largely suitable for the A2 level.

Learners' comprehension levels were measured to assess the suitability of the adapted text. A reading comprehension test was administered to 13 learners, with an average score of 80 out of 100 points. This data indicated that the adapted text was understandable and appropriate for A2 level learners.

Learner opinions regarding the adapted text were also obtained, and learners found it suitable for their language levels. This supports the conclusion that the text adaptation methods used in the study are appropriate. When reviewing the literature, no study focusing on determining learner opinions regarding text adaptation could be identified. However, obtaining learner opinions in text adaptation studies is crucial because learners are the best evaluators.

In conclusion, this study successfully adapted Mustafa Kutlu's story "Rüzgârın Oğlu" to the A2 level. Expert and learner opinions, as well as learners' success in answering comprehension questions, confirmed the suitability of the adapted text. Conducting similar adaptations for other stories at the A2 level will provide learners with a wealth of reading materials.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANAHTAR KELİMELERİNİN İNCELENMESİ*

Araştırma Makalesi

Serkan GÜNEY** / Safa EROĞLU***

Geliş Tarihi: 09.05.2024 | Kabul Tarihi: 15.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Sistemli bir yapıya sahip olma hüviyetini kazanma sürecine giren yabancılara Türkçe öğretimi, araştırmacıların son zamanlarda sıklıkla eğildiği bir disiplin olmuştur. Bu alana dair farklı değişkenler üzerinden çalışmalar yapılmaktadır ve bu çalışmaların sayısı artmaktadır. Uluslararası öğrencilerin üniversite ortamlarındaki akademik başarılarının yetersizliği ile yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusu, çalışmaların yoğunlaşmaya başladığı alanların başında gelmeye başlamıştır. Henüz yeni bir alan olması ile çalışmaların daha sistemli incelenebilmesi adına ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimelerinin tespiti önem arz eden bir husustur. Bununla birlikte çalışmaların eğilimlerinin yorumlanabilmesi amacıyla da anahtar kelimelerin tespiti önemli bir açığı kapatabilecektir. Araştırmada problem durumundan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan araştırmacıların çalışmalarını daha sistemli yürütebilmesi, kısa sürede çalışmalarını tamamlayabilmesi ve bilimsel çalışmalardaki anahtar kelimelerden hareketle çalışmaların eğilimlerinin tespit edilebilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nesnesi dokümanlardan oluştuğu için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar Dergipark, Google Akademik, TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan yabancılara Türkçe öğretimi ve ölçme-değerlendirme konulu 62 çalışmadan oluşmaktadır. Bu çalışmaların 39'u makale, 23'ü tezdur. Araştırmada 62 tez ve makalenin anahtar kelimeleri tespit edilerek farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmaların 2007 yılından itibaren hemen her yıl yapıldığını özellikle 2023 yılında sayıca çalışmaların arttığı belirlenmiştir. Anahtar kelimelerden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme araçları, ders materyalleri, öğretici görüşleri, öğretici yeterlikleri, teknoloji kullanımı, düşünme becerileri vb. birçok farklı değişkenle birlikte ele alındığını göstermektedir. Özellikle 2020 yılından sonraki çalışmaların teknoloji kullanımı konusuyla ilişkilendirilerek yapıldığı görülmüştür. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanım sıklığı ve bu kavramlardan hareketle çalışmaların eğilimleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler, çalışma eğilimleri, içerik analizi, ölçme ve değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretimi.


ANALYZING THE KEYWORDS OF THE STUDIES ON MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE FIELD OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS


Research Article

Received: 09.05.2024 | Accepted: 15.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: Teaching Turkish to foreigners, which is in the process of gaining the identity of having a systematic structure, has recently become a discipline that researchers have frequently focused on. Studies have been conducted on different variables in this field and the number of these studies is increasing.

* Bu çalışma 1-3 Mart 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen "9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildirden hareketle hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Sakarya Üniversitesi; guneyserkan08@gmail.com  0009-0003-3542-9608

*** Dr.; Sakarya Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; seroglu@sakarya.edu.tr  0000-0002-3036-6981

With the inadequacy of international students' academic success in university environments, the issue of measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners has become one of the areas where studies have started to intensify. Since it is still a new field, it is important to identify the keywords of the studies on measurement and evaluation in order to examine the studies more systematically. In addition, the identification of keywords will close an important gap in order to interpret the trends of the studies. Based on the problem situation in the research, it is aimed that researchers working in the field of teaching Turkish to foreigners can carry out their studies more systematically, complete their studies in a short time and determine the trends of the studies based on the keywords in scientific studies. Since the object of the research consists of documents, document analysis, one of the qualitative research methods, was determined as the method of the study. Content analysis was used to analyze the data. The studies examined in the research consist of 62 studies on teaching Turkish to foreigners and measurement and evaluation in Dergipark, Google Scholar, TR Index, YÖK National Thesis Center databases. Of these studies, 39 are articles and 23 are theses. In the research, the keywords of 62 theses and articles were identified and categorized under different headings. As a result of the research, it was determined that studies on measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners have been conducted almost every year since 2007, and that the number of studies in the field increased especially in 2023. The analysis of keywords indicates that many variables are taken into consideration such as teaching methods and techniques, measurement tools, course materials, instructor opinions, instructor competencies, technology use, and thinking skills in the measurement and evaluation studies conducted in the field of teaching Turkish to foreigners. It was seen that especially the studies after 2020 were associated with the use of technology. In addition, the frequency of use of keywords of the studies in the field of measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners and the trends of the studies based on these concepts were determined.

Keywords: Content analysis, keywords, measurement and evaluation, study trends, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Eğitim, özelde bireylerin içinde bulunduğu toplumun genelde ise yaşadığı dünyaya uyum sağlamasının temel koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim aracılığıyla toplumun ihtiyaçlarından hareketle bireyler yetiştirilmektedir. Ertürk (1998) eğitimi tanımlarken “Bireyde istendik davranış meydana getirme süreci.” olarak ifade etmektedir. Bu tanımdan hareketle eğitimin beklentilere dayalı uzun bir süreç olduğu söylenebilir. Bireylerin formal eğitim süreçlerine başladığı ilk andan itibaren iyi bir eğitim alması ve içinde bulunduğu toplumun yaşam koşullarına en iyi biçimde hazırlanabilmesi ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen hususlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin sosyal bir varlık olarak yaşantıları doğru bir eğitim süreci ile şekillenmektedir. Bu süreçte ise eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde ilerleyebilmesinde başat faktör “dil eğitimi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil eğitimi, bireylerin eğitim sürecinde en alt kademededen en üst kademeye kadar etkin rol oynamaktadır ve yaşam boyu öğrenmelerinin devam edebilmesinde önemli rol üstlenmektedir. Dil eğitimi yalnızca ana dil eğitimi ile sınırlı kalmamakta ve artık “küreselleşme” kavramı ile küçük bir yerleşime dönuşmüş dünya algısı beraberinde yabancı dil eğitimini de zorunlu kılmaktadır. Özellikle 21. yüzyılda yaşayan bireylerin ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de yetkinliğinin aranıyor olması yabancı dil eğitiminin zorunluluğunu daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Günümüzde bireylerin yetkinlik kazanmak istedikleri yabancı dillerden biri de Türkçedir. Bu duruma birçok farklı etmen yol açmıştır. Özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonraki süreçte Türkiye; dış politikasını Orta Doğu, Balkanlar, Kafkasya, Orta Asya, Kuzey

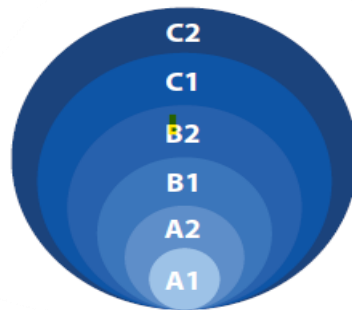
Afrika'daki ülkelerle yakınlaşmak üzerine inşa edebilme imkânına sahip olmuştur (Başar, 2021). Bu imkânların sonucunda Türkiye algısının; kültürel, tarihî, coğrafi yakınlığının bulunduğu toplumlarda olumlu yönde seyretmesine neden olmuştur. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı vb. resmî veya özel kurum/kuruluşların çalışmalarının yanı sıra Türk dizi ve filmlerinin ilgiyle takip ediliyor olması Türkiye'nin ve akabinde Türkçenin tanıtımına olumlu katkılar sağlamıştır. Bu durumun sonucunda ise Türkçe, özelde bulunduğu coğrafyada genelde dünyada öğrenilmek istenen bir dil hâlini almıştır. 2000'li yıllardan sonra yaşanan bu artışın sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi standartlara sahip olması gereken bir disiplin olma hüviyetine bürünmüştür.

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi dil öğretiminde de öğrencilerin öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilebilmesi için etkili bir ölçme ve değerlendirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı/ sıfatlarla ifade etmektir; değerlendirme ise karar verme işidir (Turgut ve Baykul, 2013). Dil öğretiminde de öğrenenlerin niteliklerinin gözlemlenebilmesi ve düzeyleri hakkında karar verilmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç vardır. Bu manada dil öğretiminin her kademesi bu uygulamalardan yararlanmaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki esasların belirlenebilmesi amacıyla Avrupa Konseyi tarafından ortaya koyulan Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde (AOÖÇ, 2013, s.173) ölçme ve değerlendirme, bir dil kullanıcısının yeterliğinin değerlendirilmesi şeklinde belirtilmiştir. Metnin 2021 yılında güncellenen cildinde dil kullanıcılarının seviyelerinin betimlenmesi dil öğretiminin değerlendirilmesinde de önemli bir kriterdir.

Şekil 1

Dil Yeterlikleri Basamakları (D-AOBM, 2021, s.40)



Dil kullanıcılarının seviyeleri başlangıçta temel kullanıcı (A1 ve A2), bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), yetkin kullanıcı (C1 ve C2) olmak üzere üç kategoride incelenmektedir. Bu düzeyler arasındaki geçiş birçok farklı uygulama ile yapılabilmekte; Türkiye'de ise yeterlik sınavları, kur sınavları ile sağlanmaktadır. Bunun ön koşulu ise doğru bir ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi, dil kullanıcılarının yeterliğinin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi ile ilişkilidir.

Alan yazını incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi disiplinine yönelik farklı başlıklar, sorunlar etrafında ciddi çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise öğrencilerin ne düzeyde öğrenmelere sahip olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme konusu gündeme gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde ölçme-değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artışın nedeni, otoritelerin benimsediğı geçerli ve güvenilir bir ölçme sürecinin olmaması olarak gösterilebilir. Öğrencilerin süreçteki performansları hakkındaki kararların doğru alınması geçerli ve güvenilir ölçme ile mümkündür. Bu aşamada geçerli ve güvenilir sınavlara ihtiyaç vardır (Boylu, 2020, s. 525). Bu durumun sonucu olarak ölçme ve değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir konu başlığı olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunun çalışmalara konu olmasıyla birlikte daha fazla araştırmacının bu konuya eğiliminin arttığı görülmektedir. Bundan dolayı araştırmacıların çalışmalarını daha kısa sürede ve etkili bir şekilde planlayabilmesi, yapabilmesi için teknolojik imkânlardan, bilimsel gelişmelerden yararlanması gerekmektedir. Burada ise araştırmacıların süreci etkili bir şekilde yürütebilmesine olanak tanıyan anahtar kelimeler devreye girmektedir.

Teknolojik gelişmelerin en üst düzeye ulaştığı 21. yüzyıl bilimsel çalışmaların da yolunu aydınlatmıştır. Günümüzde araştırmacılar çalışmalarını tasarlarken teknolojik gelişmelerin sunmuş olduğu çevrim içi araçlardan yararlanmaktadır. Bu durum bir avantaj olduğu gibi dezavantajlara da sahiptir. Örneğin bir araştırmacı, araştırma yapmak istediğı alanla ilgili birçok çalışmaya rahatlıkla ulaşabilmektedir fakat bu durum beraberinde bilgi karmaşasına ve kirliliğine de yol açmaktadır. Bu gibi durumlar araştırmaların ilerleyişini zorlaştırabilmektedir. Araştırmaların daha kolay ve hızlı yürütülebilmesinde ise çalışmaların anahtar kelimelerinin kullanımı önemli bir rol üstlenmektedir. Anahtar kelimeler; araştırmacıyı aradığı çalışmaya, içeriğe ulaştıracak ışık vazifesi gören sihirli sözcüklerdir (Erdem vd., 2015). Araştırmacı; konusu ile ilgili çalışmaları anahtar kelimeleri üzerinden rahatlıkla belirleyebilmekte, bununla birlikte çalışma sürecinde bilgi karmaşasının önüne geçebilmektedir. Ayrıca çalışmalarda zamanında verimli kullanılabilmesine olanak tanımaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Dünya tarihi boyunca kendine her zaman önemli bir yer edinmiş olan Türkçe, son yıllarda yalnızca ana dili öğretiminde değil yabancı dil olarak öğretiminde de ciddi gelişim aşamalarından geçmiştir ve geçmeye devam etmektedir. Jeopolitik konumu, geniş kültür sahası ile her zaman rağbet gören Türkçenin; bilimsel anlamdaki gelişiminde akademik alanda yapılan çalışmaların etkisi oldukça büyüktür. Akademik anlamdaki çalışmaların akabinde sahada da ciddi çalışmalar yürütülmektedir. Resmî veya özel kurumların, kuruluşların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme süreçlerinde öğrencilerin etkili bir ölçme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaçları vardır. Bu minvalde yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları sistemli şekilde ele alınmaya başlanmıştır ve farklı değişkenler üzerinden araştırmaların

yapılmasına tanıklık edilmektedir. Araştırmacıların son dönemlerde dikkatini yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yöneltmesinden ötürü çalışmaların daha hızlı yürütülebilmesi ve ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önüne geçilebilmesi amacıyla anahtar kelimelerin kullanımı önem arz etmektedir. Alan yazını incelemelerinde Özdemir'in (2023) çalışmasının birçok farklı alt başlıkla kategorize edildiği tespit edilmiştir. Fakat araştırmada anahtar kelimeler üzerine yoğunlaşmamıştır. Ayrıca çalışmaların anahtar kelimelerinin neler olduğu ve bu anahtar kelimelerin, çalışmaların eğilimlerini ne düzeyde etkilediğinin tespit edilmesi amacıyla tasarlanan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu problem durumundan hareketle çalışmalardaki eksikliğin giderilebilmesi amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi araştırmanın amacı doğrultusunda “Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimeleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç ve problem durumundan hareketle de aşağıdaki sorulara da yanıt aranmaktadır.

- a. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- b. Dil/dil eğitimi ve dil becerilerine ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- c. Yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- d. Eğitim bilimlerine ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- e. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- f. Ölçme araçları ve sınavlara ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- g. Öğretim materyallerine ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- h. Öğretici ve öğrenci yeterlikleri/görüşlerine ilişkin anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkındaki bilgileri içeren yazılı kaynakların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). İncelenmiş olan çalışmalar doküman olarak kabul edildiği için bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki çalışmalara ulaşmak amacıyla YÖK Tez Merkezi Veri Tabanı, TR Dizin, Google Akademik ve Dergipark kullanılmıştır. Bu veri tabanlarının arama motorlarına “yabancılara Türkçe öğretimi ve ölçme-değerlendirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme araçları/soru türleri” yazıldığında veri tabanlarından ulaşılan yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanına dair tez ve makaleler incelenmiştir. Ulaşılan tez ve makalelerden hareketle söz konusu araştırmanın örneklemini

oluşturabilecek 62 çalışma tespit edilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnesini oluşturan çalışmaların 39'u makale, 23'ü tezdır.

2.3. Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmada incelenen dokümanları veri tabanlarının incelenmesi sonucunda yayımlanan 62 çalışma oluşturmaktadır. Çalışmaların 39'u makale, 23'ü tezdır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen dokümanlara ilişkin verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018) içerik analizinde amaç; benzer verilerin belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilip, bu verilerin okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlanmasıdır. Verilerin analizinin güvenilirliği iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İlgili doğrultuda çalışmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (2015) görüş birliği formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda bu makalenin güvenilirliği yüzde 91 olarak hesaplanmıştır. 70'in üzerinde bir güvenilirlik sonucu çalışma için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman 2015). Bu seviyeye göre çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

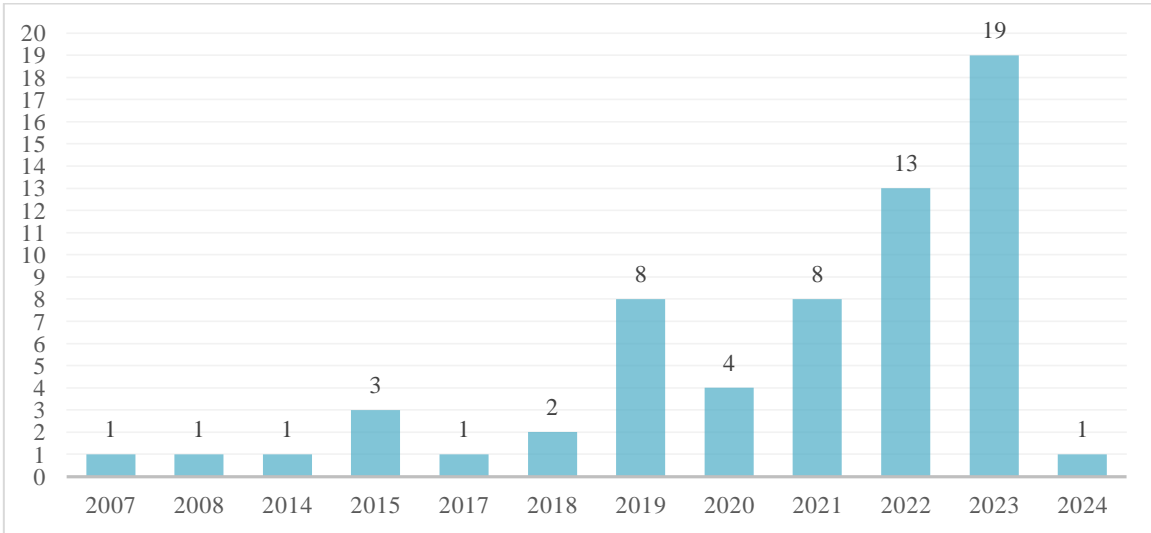
3. Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların anahtar kelimeleri alt problemlerde yer alan kategorilere göre sınıflandırılarak tablolar hâlinde, frekansları ile birlikte verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Tablo 1'den hareketle 2007 yılında 1, 2008 yılında 1, 2014 yılında 1, 2015 yılında 3, 2017 yılında 1, 2018 yılında 2, 2019 yılında 8, 2020 yılında 4, 2021 yılında 8, 2022 yılında 13, 2023 yılında 19, 2024 yılında 1 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Dil/Dil Eğitimi ve Dil Becerileri ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Konuşma becerisi	10
Dinleme becerisi	5
Yazma becerisi	5
Dil becerileri	4
Avrupa ortak öneriler çerçevesi	2
Dil öğretimi	2
Okuma	2
Yabancı dil öğretimi	2
A2 seviyesi	1
Akademik yazma	1
Anlatım bozuklukları	1
Anlatma becerisi	1
B1 düzeyi	1
CEFR	1
Deyim öğretimi	1
Dil becerisi kazanımları	1
Diller için AOÖÇ	1
Diller için Avrupa ortak başvuru metni	1
Dinleme	1
Dinleme aşamaları	1
Dinleme süreci	1
Dört temel dil becerisi	1
İkinci dil	1
Konuşma	1
Konuşma öğretimi	1
Metinlerden anlam kurma şekilleri	1
Okuma etkinlikleri	1
Okuryazarlık	1
Söz varlığı	1
Türkçe öğretimi	1
Yabancı dil yeterliği	1
Yabancı diller öğretimi ortak çerçeve metni	1
Yazma	1
Yazma becerisi öğretimi	1

Tablo 2'den hareketle dil, dil eğitimi ve dil becerileri ile ilgili olan anahtar kelimelerin dağılımında; konuşma becerisi 10, dinleme ve yazma becerisi 5, dil becerileri 4, Avrupa

Ortak Önerileri Çerçevesi 2, dil öğretimi 2, okuma 2 ve yabancı dil öğretimi 2 frekansa sahiptir. Diğer anahtar sözcükler ise 1 frekansa sahiptir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3

Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Yabancılara Türkçe öğretimi	18
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	17
Yabancı dil olarak Türkçe	8
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi	7
Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi	3
MEB Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı	2
Akademik Türkçe	1
Uluslararası öğrenciler	1

Tablo 3'ten hareketle yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili anahtar kelimelerin dağılımında; yabancılara Türkçe öğretimi 18, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi 17, yabancı dil olarak Türkçe 8, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 7, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi 3, MEB Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı 2, akademik Türkçe ve uluslararası öğrenciler 1 frekansa sahiptir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4

Eğitim Bilimleri ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Yenilenmiş Bloom taksonomisi	6
Yansıtıcı düşünme	1
Program geliştirme	1
Eğitsel oyunlar	1
Geri bildirim	1
Motivasyon	1
İhtiyaç analizi	1
KARsın yeterlilik programı	1

Tablo 4'ten hareketle eğitim bilimleri ile ilgili anahtar kelimelerin dağılımında yenilenmiş Bloom taksonomisi 6; yansıtıcı düşünme, program geliştirme, eğitsel oyunlar, geri bildirim, motivasyon, ihtiyaç analizi, KARsın yeterlilik programı 1'er frekansa sahiptir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Ölçme ve değerlendirme	31
Biçimlendirici değerlendirme	3
Değerlendirme	3
Ölçme	3
Akran değerlendirme	2
Alternatif değerlendirme	1
Değerlendirme ölçütleri	1
Formatif değerlendirme	1
Geçerlik	1
Güvenirlilik	1
Örnek tanımlayıcı yeterlik	1
Özetleyici değerlendirme	1
Sınıf içi ölçme-değerlendirme	1
Standart oluşturma	1
Süreç değerlendirme	1
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri	1
Yeterlik	1
Yeterlilik	1

Tablo 5'ten hareketle ölçme ve değerlendirmeye ilişkin anahtar kelimelerin dağılımında; ölçme ve değerlendirme 31, biçimlendirici değerlendirme 3, değerlendirme 3, ölçme 3 ve akran değerlendirme 2 frekansa sahiptir. Ölçme araçlarında bulunması gereken özelliklerden olan güvenirlilik ve geçerlik ile diğer anahtar kelimeler 1'er frekansa sahiptir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6

Ölçme Araçları ve Sınavlar ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Dereceli puanlama anahtarı	5
Metin altı sorular	3
Analitik dereceli puanlama anahtarı	2
Dinleme sınavı	2
Madde yazımı	2
Sınav geliştirme	2
Türkçe yeterlik sınavı	2
C1 sınavı	1
Dil sınavları	1
Dil yeterlik sınavı	1
Formatif test	1

Konuşma sınavı	1
Kur bitirme sınavları	1
Kur sınavları	1
Madde yazma ilkeleri	1
Okuduğunu anlama soruları	1
Ölçek	1
Ölçme aracı	1
Örnek tanımlayıcı ölçek	1
Rubrik	1
Rubrik geliştirme	1
Sınav içerikleri	1
Sınav türleri ve soru tipleri	1
Türkçe yeterlik sınavları	1
TYS	1
Ünite değerlendirme ölçütleri	1
Yeterlik ölçeği	1
Yetişkinler için performans betimleyicileri	1

Tablo 6'dan hareketle ölçme araçları ve sınavlar ile ilgili anahtar kelimelerin dağılımında; dereceli puanlama anahtarı 5, metin altı sorular 3, analitik dereceli puanlama anahtarı 2, dinleme sınavı 2, madde yazımı 2, sınav geliştirme 2, Türkçe yeterlik sınavı 2 ve diğer anahtar kelimeler 1 frekansa sahiptir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7

Öğretim Materyalleri ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Ders kitapları	6
Ders kitabı	4
Alıştırma kitabı	1
Anlatmaya/göstermeye dayalı metinler	1
Dinleme metinleri	1
Hikâye edici metinler	1
Kahoot!	1
Metin türleri	1
Okuma metinleri	1

Tablo 7'den hareketle öğretim materyalleri ile ilgili anahtar kelimelerin dağılımında; ders kitapları 6, ders kitabı 4 ve diğer anahtar kelimeler 1 frekansa sahiptir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8

Öğretici ve Öğrenici Yeterlikleri/Görüşleri ile İlgili Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Frekans
Öğretmen yeterlikleri	2
Öğretici yeterlikleri	1

Öğretici görüşleri	1
Öğretmen algısı	1
Öğretmen düzeyleri	1
Öğretici yeterliği	1

Tablo 8'den hareketle öğretici ve öğrenici yeterlikleri/görüşleri ile ilgili anahtar kelimelerin dağılımında; öğretmen yeterlikleri 2, öğretici yeterlikleri ve diğer anahtar kelimeler 1 frekansa sahiptir. İncelenen çalışmalarda herhangi bir sınıflandırmaya dahil edilemeyen “araştırmaların eğilimi” kavramı yer almaktadır. Bu anahtar kelime 1 frekansa sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllarına, dil becerilerine, yabancılara Türkçe öğretimine, eğitim bilimlerine, öğretim materyallerine, ölçme araçlarına, öğretici görüşlerine göre bulguları belirlenmiştir.

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımında, yabancılara Türkçe öğretimi ve ölçme değerlendirme konusu bağlamında çalışmaların 2015 yılından sonra yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu durum Özdemir'in (2023) bulguları ile örtüşmektedir. Konu bağlamı ile ilgili 2023 yılında 19 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum incelemeler sırasında yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusu ile ilgili çalışmaların en fazla olduğu yılın 2023 olduğunu göstermektedir. 2023 yılını sırasıyla 2022, 2021, 2019 yılları takip etmektedir. Çalışmaların 2019 yılı ve sonrasında ciddi bir artış göstermesinde alanyazında ölçme ve değerlendirme konusunun arka planda kaldığı eleştirileri ve bu alana yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde görüşlerin olması (Boylu, 2019; Boylu, 2020) önemli bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilere yapılan Türkçe yeterlik sınavlarının; uluslararası standartlara uygun olmaması, geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılması, Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metnindeki kazanımlara sahip olmaması (Memiş, 2021) bu alana yönelik çalışmaların artışında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen 61 çalışmada toplam 113'ü farklı olmak üzere 247 anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler, bu çalışmada farklı başlıklar altında incelenmiştir. İkinci alt problem başlığından hareketle çalışmalarda 34 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. Dil becerileri bağlamındaki anahtar kelimelerde konuşma becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Konuşma becerisini dinleme ve yazma becerileri takip etmektedir. Okuma becerisine yönelik çalışmaların ise sayıca az olduğu çalışmaların anahtar kelimelerinden hareketle tespit edilebilmektedir. Konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinin yapılmasının okuma becerisine nispeten daha zor olması araştırmacıların bu beceriler üzerine yoğunlaşmasına ve bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinin yapılabilmesinin çözümlerini aramalarına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde hareketle çalışmalarda en sık “yabancılara Türkçe öğretimi” ifadesi kullanılmıştır. Bu isimlendirmeyi “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”

takip etmektedir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi vb.” isimlendirmelerin farklı frekanslarda kullanılması alanyazındaki isimlendirme sorununun (Durmuş, 2018) çalışmalara da yansımalarını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden hareketle çalışmalarda eğitim bilimleri alanına dair farklı kavramların yer aldığı tespit edilmiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmalarda soruların analizlerinin yapılmasını sağlayan ve önemli bir kriter olan “yenilenmiş Bloom taksonomisi” ifadesi çalışmalarda kendine en sık yer bulan kavramdır. Çalışmaların anahtar kelimeleri arasında bulunan “eğitsel oyun” kavramı, Türkçenin yabancılara öğretiminde yenilikçi öğretim tekniklerinin kullanıldığını ve bu yönde çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bir diğer önemli husus ise düşünme becerilerinin de çalışmalarda yer edinmiş olmasıdır. “Yansıtıcı düşünme (Ustabulut ve Kara, 2019) kavramının çalışmalara konu olması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düşünme becerilerinin de ön planda tutulması ve bu yönde çalışmaların yapılması gerektiğini gösteren önemli bir bulgudur. Eğitim bilimleri sahasının önem arz eden hususlarından olan ve Türkçenin gerek ana dili gerek yabancı dil olarak öğretiminde öğretim esaslarının belirlenmesini sağlayan öğretim programlarının da çalışmalarda yer aldığı tespit edilmiştir. “Program geliştirme, ihtiyaç analizi” kavramları ile bu yönde çalışmaların yapılmasının teşvik edildiği görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden hareketle ölçme ve değerlendirme bağlamı içerisinde de birçok anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların konusu olan ölçme ve değerlendirme bu bağlamda en sık kullanılan anahtar kelimedir. Bununla birlikte “ölçme, değerlendirme, geçerlik, güvenilirlik” kelimeleri genel bağlamda bu başlığın altında yer almaktadır. Ayrıca çalışmalarda “akran değerlendirme (Arı ve Top, 2018; Bayrakdar ve Maltepe, 2021), süreç değerlendirme (Duman, 2022; Süğümlü ve Bakdemir, 2023), formatif değerlendirme (Ayaz, 2019), biçimlendirici değerlendirme (Şimşek ve Çevirme, 2023), alternatif değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri (Yılmaz, 2014; Yılmaz, 2018)” kavramlarının kullanılmış olması yabancılara Türkçe öğretiminin yalnızca geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ele alınmaması gerektiğini, çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da süreç içerisinde tercih edildiğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Dil becerilerinin değerlendirilmesinin süreç gerektirmesi, kısa bir zaman dilimi içerisinde gözlemlerin yapılmasının güç olması yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme çalışmalarının odağının çağdaş ölçme-değerlendirme tekniklerine çevrildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı alt probleminden hareketle tespit edilen bulgularda dereceli puanlama anahtarı, metin altı sorular, analitik dereceli puanlama anahtarı, rubrik, Türkçe yeterlik sınavları yapılan çalışmalarda ön plana çıkan ölçme araçlarıdır. Dereceli puanlama anahtarı, analitik dereceli puanlama anahtarları çağdaş ölçme araçları bağlamında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin performanslarının sürecini ve sonucunu

analiz edebilmek için öğretmenler veya uzmanlar tarafından geliştirilmektedir (Güler, 2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalarda özellikle bu ölçme aracının ön plana çıkması öğreticilerin çağdaş ölçme araçlarına yönelik eğilimler sergilediklerini yalnızca sonuç odaklı değil, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin de ön plana çıktığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Gerçek yaşam şartları üzerine kurulan otantik öğrenmeler ve bunun sonucu otantik değerlendirmeler ayrıca araştırmacıların üzerinde durması gereken konudur. Bununla birlikte ilgili alt problemin sonucunda ortaya çıkan frekanslarda metin altı sorular göze çarpmaktadır. Araştırmacıların metin altı sorulardan hareketle ölçme ve değerlendirme üzerine çalışmalar yapılandıkları tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamında çalışmaların ana unsurlarından olan Türkçe yeterlik sınavları (TYS) çalışmalarda ön plana çıkan diğer husustur. Türkçe yeterlik sınavlarının özellikle uluslararası kabul gören yabancı dil sınavları ile karşılaştırılması ve bu yönde eksikliklerin giderilmeye çalışılması, hazırlanan sınavlardaki ölçme araçlarının analiz edilmesi çalışmalarda göze çarpmaktadır. Nitekim Durmuş (2013), Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından eksikliklerin olduğunu ve bundan ötürü ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmenin gerekçelerini ifade etmektedir. Bu yönde yapılan tespitler araştırmacıların bu alana eğilmesini ve çalışmalar yapmasını etkileyen hususlardandır.

İncelenen çalışmalardan hareketle yedinci alt probleme dair tespitlerde özellikle materyaller konusunda ders kitaplarının ön plana çıktığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde en sık kullanılan öğretim materyallerinden olan ders kitapları, incelemelerde en sık üzerinde durulan materyal olduğu tespit edilmiştir. Dinleme ve okuma metinlerinin de kullanılmış olması süreç içerisinde dil becerilerinin göz ardı edilmediğini göstermektedir. 21. yüzyıl öğrencilerinin “dijital yerli” olarak nitelendirilmesi ile birlikte yapılan çalışmalarda teknoloji kullanımına yönelik anahtar sözcük tespit edilmiştir. Özellikle “Kahoot!” uygulamasının çalışmalarda kendine yer bulmuş olması dijital bağlamda ölçme ve değerlendirmenin önemine ve bu yönde çalışmaların yapılabilmesine olanak tanımaktadır. Demirdöven ve Demir’e göre (2023) dijital ölçme etkinlikleri, zengin bir yelpaze aralığında küresel ölçekli olarak gerçekleştirilebilmekte; değerlendirme işlemleri ise kısa zaman içerisinde tamamlanabilmektedir. Bu minvalde dijital ölçme ve değerlendirme araçlarına, kullanışlı olabileceğinden süreç içerisinde daha fazla yer verilmelidir.

Çalışmanın sekizinci alt problemi bağlamında ise öğretmen/öğretici yeterlikleri, görüşleri, algıları, düzeyleri çalışmalarda kendine yer bulmuştur. Özellikle öğretici yeterlikleri, görüşleri ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde önemli bir role sahiptir. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretiminde sistemli bir şekilde eğitimcilere ölçme ve değerlendirme konusu altında ayrıca eğitimlerin son yıllarda arttığı görülmektedir. Nitekim Özdemir (2023) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme- değerlendirme açısından gelişmiş uzmanların yetişmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de yer alan

üniversitelerin TÖMER'lerinin düzenlediği eğitici sertifika programlarında ölçme ve değerlendirme hususuna eğilimlerin olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin bu yönde çalışmalara dahil edilmiş olması, görüşlerinin alınmış olması ve uzmanlaşmaları sürecinde ölçme ve değerlendirme konusu hakkında bilgi sahibi olmaları ilerleyen süreçte çalışmalara olumlu bir şekilde yansiyabilecektir. Araştırmadan hareketle özellikle ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmaların artırılması gerektiği, teknoloji kullanımı, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerine hem uygulamada hem çalışmalarda daha fazla yer verilmesi, düşünme becerilerinin de çalışmalarda kendine daha fazla yer bulması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Arı, B., & Top, M. B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31-Özel Sayı), 95-109.
- Ayaz, A.H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde formatif bir test olarak "Kahoot!" uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-27.
- Başar, U. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası nasıl olmalıdır?. Boylu, E. ve İltar, L. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: politika, program, yöntem ve öğretim*, içinde (s.29-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*, içinde (s. 521-573). Pegem Akademi.
- Council of Europe (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme -tamamlayıcı cilt- Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Demirdöven, G. H., Demir, S. (2023). Yabancı dil öğretiminde dijital ölçme ve değerlendirme. Okur, A. & Demirdöven, G. H. (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi*, içinde (s. 843-904). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Duman, D. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde anlatma becerisinde süreç değerlendirme üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 124-140.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.

- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., 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.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Güler, N. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap Nitel Veri Analizi* (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- Süğümlü, Ü. ve Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şimşek, A. ve Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarları geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 305-325.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Ustabulut, M.Y. ve Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılar Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.

Araştırmada İncelenen Çalışmalar

- Aksak Gönül, A. & Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 47-60.
- Aktar, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aktar, S. ve Yağmur Şahin, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ölçme uygulamalarının sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri kazanımlarına göre incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 434-480.
- Altıntaş, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yeterlik algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Arı, B. ve Top, M.B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31-Özel Sayı), 95-109.
- Ayaz, A. H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde formatif bir test olarak “Kahoot!” uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-27.
- Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bayraktar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bayraktar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Demirdöven, G. H. (2022). *Ulusal alanda yapılan Türkçe yeterlik sınavlarının yabancı diller öğretimi ortak çerçeve metninde belirtilen dil yeterlikleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Demirel, S. (2019). *Türkçe yeterlik sınavının (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Diñçel, Ö. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Özkan, Ö. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14), 113-135.
- Duman, D. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde anlatma becerisinde süreç değerlendirme üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 124-140.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişimdurumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı II), 47-56.
- Gün, M., Tanrıkulu, L. ve Türk, A. (2023). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Oyunların Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarına Katkısı. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(13), 702- 725.
- Güney, E. Z. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E. ve Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Işıkoğlu, M. (2023). *Ölçme Değerlendirme çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- İbiloğlu, H. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme ve uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- İbsar, F. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme sürecinin ölçülüp değerlendirilmesi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö12), 65-77.
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 194-213.
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121.
- İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: öğretici yeterlikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 189-204.
- Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161.
- Karadoğan, A. ve Uyumaz, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196.
- Karşılayan, S. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan seviye tespit sınavlarının söz varlığı yeterliliğinin ölçülmesi: KARsın yeterlilik programı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Kesici, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69.
- Kocayanak, D. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi için hazırlanan metin sonu soruları üzerine bir inceleme. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(33), 663-691.
- Kocayanak, D. ve Topçu Tecelli, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 245-267.

- Kolcuoğlu, B. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kolcuoğlu, B. ve Boylu, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 249-272.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, (139), 36-47.
- Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı II), 391-404.
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özbek, M. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan kur sınavlarının geçerlik ve güvenirlik açısından incelenmesi (Bozok TÖMER Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- Özyalçın, K. E. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Savuran, Y. ve Çubukçu, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde performans betimleyicileri geliştirme: Temel ve ara düzeyler. *TEBD*, 19(2), 831-856.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Süğümlü, Ü. ve Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şengül, M. ve Demirel, S. (2021). Türkçe yeterlik sınavının (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla içerik açısından karşılaştırılması. *Türkiyat Mecmuası*, 31(2), 573-598.

- Şengül, K. ve Durmuş Öz, B. (2023). Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 754-780.
- Şimşek, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması (B2 ve C1 düzeyi için)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Şimşek, A. ve Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 305-325.
- Şimşek, R., ve Aktaş, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünite değerlendirme ölçütleri bağlamında analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 708-728.
- Tarı Yardımcı, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Tarı Yardımcı, B. ve Elmalı, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme. *Dilbilim Dergisi*, (36), 1-21.
- Taşköprü, G. ve Ekti, M. (2023). A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 172-184.
- Tekin, E. ve Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesi yazma becerisine yönelik analitik rubrik geliştirme. *Anasay*, 6(22), 81-95.
- Tekşan, K. ve Kaynak, S. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin türleriyle metin altı sorular açısından incelenmesi. *ODÜSOBİAD*, 13(3), 3271-3298.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Ustabulut, M.Y. ve Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.
- Ünver, B. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Education emerges as the fundamental condition for individuals to adapt to the society they are part of, and generally, to the world they live in. The experiences of individuals as social beings are shaped through a proper educational process. In this process, language education stands out as a primary factor for the effective progression of educational activities. Just as in every level of education, an effective measurement and evaluation process is needed in language teaching to determine the extent of learners' learning. Measurement is the act of observing any quality and expressing the result of observation in numbers or adjectives; evaluation, on the other hand, is a decision-making process (Turgut and Baykul, 2013). In language teaching as well, there is a need for measurement and evaluation practices to observe learners' qualities and make decisions about their levels. In this regard, every level of language teaching benefits from these practices. In order to determine the principles of foreign language teaching, measurement and evaluation are stated in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) established by the European Council as the assessment of a language user's proficiency. Describing the levels of language users in the updated volume of the text in 2021 is also an important criterion in evaluating language teaching. The period following the dissolution of the Soviet Union provided Turkey with the opportunity to construct its foreign policy based on closer relations with countries in the Middle East, the Balkans, the Caucasus, Central Asia, and North Africa (Başar, 2021). As a result of these opportunities, perceptions of Turkey in regions with cultural, historical, and geographical proximity have tended to improve. Consequently, Turkish has become a desired language to learn, both within its region and globally, after the turn of the 21st century. This increased interest has elevated Turkish language teaching to a discipline that must adhere to standards. Various studies have been conducted on this discipline, focusing on different topics and issues in the literature. In the context of teaching Turkish as a foreign language, the issue of measurement and evaluation has emerged in order to assess the extent of learners' proficiency. The prominence of measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language is due to the absence of a valid and reliable examination process. Consequently, measurement and evaluation have become important topics in Turkish language teaching. With more researchers focusing on measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners, the use of keywords becomes crucial for planning and conducting studies effectively. Keywords serve as guiding lights that help researchers find relevant literature and navigate through the complexity of information, thus enabling efficient use of time in research endeavors. However, there hasn't been a study designed to determine the key keywords and their impact on the trends of research on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language. To address this gap, this study aims to identify the key keywords used in research on measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners and examine their

influence on research trends. The research problem is formulated as follows: "What are the key keywords in research on measurement and evaluation in teaching Turkish to foreigners?" Based on this aim and research problem, the following questions are addressed:

- What is the distribution of studies by year?
- How are the key keywords related to language/language education and language skills distributed?
- How are the key keywords related to teaching Turkish to foreigners distributed?
- How are the key keywords related to education sciences distributed?
- How are the key keywords related to measurement and evaluation distributed?
- How are the key keywords related to measurement tools and exams distributed?
- How are the key keywords related to teaching materials distributed?
- How are the key keywords related to teacher and learner competencies/views distributed?

This study employs the method of document analysis, considering the examined works as documents. To access the documents, the YÖK Thesis Database, TR Index, and Dergipark were utilized. A total of 62 studies were identified, including 39 articles and 23 theses. Content analysis was used to analyze the data obtained from these studies, aiming to explore concepts and relationships within the collected data.

The distribution of studies by year indicates an increasing focus on teaching Turkish to foreigners and measurement and evaluation in the context of Turkish language education after 2015. In the 61 studies examined, a total of 247 keywords were used, with 113 different keywords identified. The keywords were analyzed based on various variables. Thirty-four different keywords were used in the studies under the subheading of language skills, with speaking skills being the most prominent. Listening and writing skills followed, while studies focusing on reading skills were comparatively fewer. The term "teaching Turkish to foreigners" was the most frequently used, followed by "Turkish as a foreign language." In studies related to measurement-evaluation, the term "revised Bloom's taxonomy" was most commonly used, as it facilitates the analysis of questions, which is essential for such studies. The concept of "educational games" among the keywords indicates the use of innovative teaching techniques in teaching Turkish to foreigners, suggesting a need for further research in this direction. Another significant finding is the inclusion of critical thinking skills in the studies. Measurement and evaluation emerged as the most frequently used keywords in studies under this category, with terms such as "measurement," "evaluation," "validity," and "reliability" being commonly used. Among the identified keywords, grading rubrics, open-ended questions, analytical scoring rubrics, rubrics, and Turkish proficiency exams were highlighted as prominent measurement tools in the studies. Textbooks, one of the most commonly used teaching materials in teaching Turkish to foreigners, were the most frequently examined material in the studies. The inclusion of teachers/instructors in the studies, along with their competencies, views, perceptions, and levels, was also noted. This inclusion is crucial for the effective implementation of measurement and evaluation processes. Involving teachers in research, soliciting their opinions, and ensuring their expertise in measurement and evaluation can positively impact future studies.

Ali GÖÇER ve Gürkan MORALI

**“TÜRKÇENİN İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETİMİ”
KİTABI HAKKINDA***Kitap İncelemesi*

Şerife KAFALI*

Geliş Tarihi: 19.03.2024 | Kabul Tarihi: 23.05.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Göçer, A. ve Morali, G. (2022). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi*. Kimlik Yayınları.

ISBN: 978-605-8051-07-0



Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretimi bazı kurumlar tarafından yürütülse de henüz yaygınlaşmış değildir. Türkçe öğretiminin yüz yüze olduğu süreçte dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (Covid-19) salgınının 15 Mart'ta Türkiye'de görülmesi ile Türkiye'de sokağa çıkma yasağı başlamıştır. Bu durum bireyleri, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da çözüm arayışlarına itmiştir.

Eğitim alanında yüz yüze derslerin son bulmasıyla uzaktan dersler başlamış hem öğretmenler hem de öğrenciler, çevrim içi programlara ve alternatif bilişim sistemlerine yönelmişlerdir. Türkçenin yabancı/ ikinci dil olarak

öğretiminde, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), Dil Öğretim Merkezi (DİLMER) gibi Türkçe öğreten çeşitli kurumlar uzaktan eğitime yönelmişlerdir. Fakat üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin kullandığı bilişim altyapılarının, dil öğretimi için ne kadar yeterli olduğu tartışmalı bir konudur. Etkileşimin az olduğu bu tür programlar öğretmenleri ve öğrencileri farklı arayışlara sevk etmiştir. Bazı kurumlar tarafından geçmişten günümüze kadar Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminin uzaktan öğretimi kısmi olarak gerçekleştirilmiş olsa da çoğu kurum bu sürece hazırlıksız yakalanmıştır.

“Türkçenin İkinci/ Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi” adlı kitap uzaktan eğitim sürecinde hem öğretmenlere hem de öğrencilere bir rehber niteliği taşımaktadır. Kitapta

* Uzm.; Türkiye Maarif Vakfı; skafali@turkiyemaarif.org  0000-0002-1426-2373

öğreticiler için dil öğretiminde yeni bir olgu olarak karşımıza çıkan uzaktan öğretim sürecinin genel görünümü hakkında bir çerçeve çizilmiştir. Öğreticiler tarafından Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde, temel ilke ve ölçütlerin bilinmesi gerekmektedir. Öğreticiler bu ilke ve ölçütler doğrultusunda derslerini işlemekte, etkinliklerini tasarlamakta, dijital araçları derslerinde uygulamakta ve süreç sonunda öğrencileri değerlendirmektedir. Öğreticiler, uzaktan eğitim sürecinde bilişim araçlarını kullanarak eğitim öğretim ortamlarını zenginleştirmektedir. Bu süreçte sosyal medya araçları da eğitim amacıyla kullanılmaktadır. Kitapta öğretmenlere uzaktan eğitim araçları ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Öğrencilerle interaktif ders işleme yöntemleri sunulmuştur. Kitapta; Web 2.0 araçlarının tanıtımı yapılmış, bu araçlarla tasarlanan etkinlik örneklerine yer verilmiş ve dil öğretimi açısından nasıl kullanılacağı noktasında rehberlik edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Web 2.0 araçlarının kullanımına dair uygulamalı örneklere yer verilmiştir. Öğrencilerin gelişimleri bu yolla takip edilerek çok yönlü öğrenmenin sağlanması amaçlanmıştır. Dil öğretiminin kültürden bağımsız olmadığı düşünüldüğünde otantik süreçlerin, uzaktan da olsa ders içeriğine aktarılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Bu konuya ilişkin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde seviyelendirilmiş çevrim içi kazanımlar ise şunlardır:

“Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma, hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği. Bu ölçeklerin her ikisi de tipik internet kullanımına özgü çok biçimli etkinliklerle ilgilidir ve şunları içerir: Yanıtların, sözlü etkileşimin ve canlı bağlantılarda daha uzun üretimin kontrol edilmesi ya da bunların karşılıklı alışverişi; sohbet (yazıya dökülmüş sözlü dil), daha uzun bloglar veya tartışmaya yazılı katkıların kullanılması ve bunların dışındaki medyanın da dâhil edilmesi” (CEFR, 2021).

Uzaktan öğretim sürecinde etkileşimin artırılmaya çalışıldığı, yalnız öğretici ile öğrenci arasında değil öğrencilerin kendi arasında da etkileşimi sağlamayı hedeflediği görülmektedir. Pilancı, Web araçlarının doğru ve etkili kullanımıyla, iyi yapılandırılmış hazırlık ve tasarım sürecinden sonra ikinci/ yabancı dil olarak Türkçe öğretimini başarıyla gerçekleştirmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. (Pilancı, 2015). Bu yönüyle kitap; farklı çevrim içi araçlarını dil öğretimine uyarlamak, ders öncesi, ders sırası ve ders sonrası etkinlikleri planlamak, ölçme ve değerlendirme sürecini takip etmek, geleneksel öğretim yöntemlerini dijital platforma uyarlamak gibi konularda da öğretmenlerin el kitabı niteliğindedir.

Kitap, editörün yazmış olduğu bir ön söz ile başlamakta ve on üç bölümden oluşmaktadır. Kitabın ön sözünde kitabın yazılış amacından ve Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde, öğretmenler ve öğrenciler için kılavuz niteliğinde olduğundan bahsedilmiştir. Kitapta Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin genel çerçevesi başarılı bir şekilde çizilmiştir. Uzaktan öğretim süreci; öğretmenler, öğrenciler, sosyal medya araçları, öğretim sistemleri, etkinlik tasarım ve uygulamaları, beceri temelli öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi konu başlıklarıyla ele alınmıştır.

Kitabın birinci bölümü, Prof. Dr. Alparslan Okur ve Arş. Gör. Gökhan Haldun Demirdöven tarafından "Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminin Genel Görünümü" başlığıyla kaleme alınmıştır. Uzaktan öğretimin tarihsel gelişimine yer verilerek başlayan bölümde, uzaktan öğretimin dil öğretimi amacıyla kullanılmasına kadar yapılan çalışmalar tanıtılmıştır. Eş zamanlı uzaktan öğretim süreçleri ile eş zamansız uzaktan öğretim süreçlerini yürüten kurumlara örnekler verilmiştir. Geleneksel ve uzaktan dil öğrenme yöntemleri/ araçları arasındaki farklılıklar bir tablo aracılığıyla verilmiştir. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (CEFR) metnindeki uzaktan dil öğretimi kazanımlarına seviyelere göre yer verilmiştir. Ayrıca başvuru metnindeki çevrim içi kazanımlara yer verilmiştir. Türkiye'de uzaktan dil öğretimini gerçekleştiren kurumlar ve kullandıkları sistemler tanıtılmıştır. Anadolu Üniversitesi-Elbep, Yaşar Üniversitesi-Türkçe Öğreniyorum, Yunus Emre Enstitüsü- Türkçe Öğretim Portalı, Anadolu Üniversitesi- Ana dil: Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER), Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER, Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER uzaktan eğitim uygulaması örneği gibi farklı üniversite ve kurumların kullandıkları sistemler ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır.

Kitabın ikinci bölümü Dr. Sevgi Çalışır Zenci, Dr. Olcay Saltık ve Prof. Dr. Hülya Pilancı tarafından "Açık ve Uzaktan Türkçe Öğretim Sistemleri" başlığı altında kaleme alınmıştır. Bu bölümde açık ve uzaktan öğrenme sistemlerine yönelik beklentiler; kurumdan beklentiler, destek hizmetlerinden beklentiler, tasarıma yönelik beklentiler, öğretim elemanlarından beklentiler, içeriğe yönelik beklentiler, öğrenme sürecine yönelik beklentiler gibi başlıklar altında ayrıntılandırılmıştır. Sınıf yönetimi araçları (Moodle, Cancas, Edmodo, Classdojo, Voki, Socrative, Google Classroom...) tanıtılmış ve işlevlerine değinilmiştir. Öğreticilere bahsi geçen araçları kullanmak ve fikir vermek noktasında destek olmak amaçlanmıştır. Ayrıca öğrenme yönetim sistemleri için ölçütlere de yer verilmiştir.

Kitabın üçüncü bölümü Doç. Dr. Önder Çangal tarafından "Sosyal Medya Platformları" başlığıyla kaleme alınmıştır. Pandemi sürecinde hem öğrencilerin hem de öğreticilerin sosyal medyayı aktif kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda sosyal medya platformlarında doğru olmayan bilgilerin varlığı bir medya okuryazarlığı gerektirmektedir. Yazar, sosyal medya platformlarının Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılacağına dair örnekler vermiştir. Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram gibi sosyal medya platformları tanıtılarak dil öğretimini destekleyici birer araç hâline dönüştürülmesinin yollarını aktarmıştır. Bölümde Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde sosyal medya kullanımının faydalarına ve sınırlılıklarına da yer verilerek öğreticilerin sürece farklı boyutlardan da bakabilmesi sağlanmıştır.

Kitabın dördüncü bölümü, Öğr. Gör. Ezgi İnal ve Prof. Dr. Mustafa Durmuş tarafından "Öğretici Yetkinlik ve Yeterlilikleri" başlığı altında kaleme alınmıştır. Bölümde ikinci

dil ve öğretimi, öğretici yeterlilikleri ve dil öğretimi, öğretici yeterlilikleri ve uzaktan öğretim gibi kavramlar üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulmuştur. Uzaktan öğretim sürecinde aktif olarak görev yapan öğreticilerde olması gereken nitelikler sıralanmıştır. Öğreticilerden; dijital içerik oluşturması, dijital güvenliği sağlama, problem çözme becerisi, dijital okuryazarlık, iletişim kurma ve iş birliği sağlama gibi birçok yeterliliğin beklendiği ifade edilmiştir. Uzaktan olarak yürütülen derslerde öğreticilerde bulunması gereken nitelikler maddeler hâlinde sıralanmıştır. Bunlar arasında: öğrenciyi tanımak, dil seviyelerine uygun olarak iletişim kurmak, ders sürelerine dikkat etmek, hedef ve kazanımlara uygun ders planı yapabilmek, dijital araçları derslerinde kullanabilmek, öğrencilerin motivasyonunu sağlayarak derse katılımı ve ilgiyi arttırmak gibi birçok konuya değinilmiştir.

Kitabın beşinci bölümü Dr. Sevgi Çalışır Zenci, Dr. Olcay Saltık ve Prof. Dr. Hülya Pilancı tarafından “Uzaktan Öğretimde Temel İlke, Ölçütler: Etkinlik Tasarımı ve Uygulamaları” başlığıyla kaleme alınmıştır. Bölümde Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde temel ilke ve ölçütlere yer verilmiştir. Bu ölçütler başlıklar hâlinde açıklanmıştır. Öğreticiler için faydalı olacak etkinlik örnekleri sıralanmıştır. Etkinliklerin görsellerinin yer aldığı bölümde hedefe yönelik olarak ders materyali tasarımı aktarılmıştır. Öğreticiler için Web 2.0 araçlarını tanımak ve etkinlik örnekleri tasarlamak için oldukça faydalı bir kaynak niteliğindedir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan uzaktan öğretim platformlarına ayrıntılı olarak yer verilerek öğrencilerin de bu ağlardan haberdar olması sağlanmıştır.

Kitabın altıncı bölümü Doç. Dr. Gülden Tüm tarafından “Sınıf İçi Etkileşim ve Etkinlikler” başlığıyla kaleme alınmıştır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik sınıfta kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri sınıf kontrolü ve materyal üretimidir. Yazar, becerilere göre hazırladığı çeşitli etkinlik örnekleriyle öğrencilere ışık tutmuş, örnekler sunmuştur. Öğreticiler buradaki örneklerden hareketle materyallerini çeşitlendirebilir ve uzaktan eğitim sürecinde kullanabilirler.

Kitabın yedinci bölümü Dr. Öğr. Üyesi Gürkan Moralı ve Prof. Dr. Ali Göçer tarafından “Okuma Becerisinin Geliştirilmesi” başlığıyla kaleme alınmıştır. Okuma becerisinin önemine ve işlevine yer verilmiştir. Okuma becerisi; uzaktan öğretimde okuma amaçları, okuma becerisine yönelik yeterlik ve yetkinlikler, okuma becerisinin diğer dil becerileri ile ilişkisi, tümleşik dil becerileri yaklaşımı ve etkileşimli dil öğrenme ortamları, okuma becerisinin uzaktan öğretiminde metin seçimi ve kullanımı gibi başlıklara ayrılarak ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde okuma becerisini geliştirmek amacıyla teknolojik araç ve ortam önerilerinde bulunulmuştur. Elektronik kitap, Blog, Viki bunlardan birkaçıdır. Uzaktan öğretim sürecinde okuma türleri, okuma öncesi etkinlik süreci, ön bilgileri belirleme, metinle ilgili görselleri yorumlatma gibi okuma sürecinin bütün basamaklarına değinilmiştir. Öğreticilere okuma becerisi ile ilgili etkinlik örnekleri sunan bölüm, materyal hazırlama süreci için kaynak niteliğindedir.

Kitabın sekizinci bölümü Doç. Dr. Gökçen Göçen tarafından "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi" başlığıyla kaleme alınmıştır. Yazma becerisi dijital ve çevrim içi yazma olarak çeşitlendirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Uzaktan öğretimde iş birliği ve etkileşimin, düzeltme ve geri bildirim önemi üzerinde durulmuştur. Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde etkinlik örneklerine de yer verilmiştir. Pandemi sürecinde çoğu öğreticinin zorlandığı konuların başında eş zamanlı yazma etkinliği yaptırılmamış olmuştur. Dersten sonra verilen yazma ödevlerinin takibi zor olmakta, öğretici için zaman almakta ve anında dönüt verilememektedir. Bölümde eş zamanlı etkinlik örneklerine de yer verilerek bu tarz sorunlara bir çözüm önerisi sunulmuştur. Farklı seviyelerde on adet yazma etkinliğinin bulunduğu bölüm öğrencilerin alıp doğrudan kullanabileceği ve çeşitlendirebileceği niteliktedir.

Kitabın dokuzuncu bölümü Prof. Dr. Ali Göçer, Dr. Öğr. Üyesi Gürkan Moralı ve Dr. Akife Kurt tarafından "Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi" başlığıyla ele alınmıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin diğer dil becerileriyle koordineli bir şekilde yürütülmesi hususu ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde dinleme/izleme becerisine yönelik yeterlik ve yetkinlikler Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kaynak alınarak ifade edilmiştir. Uzaktan öğretim sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan dijital radyo, podcast, televizyon, dizi, film, çizgi film, animasyon, vlog, zenginleştirilmiş kitap (Z-Kitap), sanal ve artırılmış gerçeklik ve sosyal paylaşım ağlarına değinilmiştir. Dinleme stratejilerinden bahsedilerek dinlemeye yönelik alt beceriler maddeler hâlinde açıklanmıştır: Genel fikir için dinleme, sözcük tanıma, konuyu belirleme/ tahmin etme, amaçlı dinleme, çıkarım için dinleme, eleştirel dinleme, söylem belirleyicileri için dinleme, referanslar için dinleme gibi alt başlıklar altında verilmiştir. Dinleme stratejilerine göre etkinlik örneklerinin yer aldığı bölüm, öğrenciler için zengin bir kaynak niteliğindedir.

Kitabın onuncu bölümü Prof. Dr. Ali Göçer ve Dr. Bilal Ferhat Kadadağ tarafından "Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi" başlığıyla ele alınmıştır. Konuşma becerisinin önemi ve uzaktan eğitim sürecinde geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Uzaktan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin derse aktif olarak katılmamaları gelmektedir. Öğrencilerin derse giriş yapsa bile bilgisayarlarının kamera ve seslerini kapatarak pasif bir dinleme yapmaları, dil öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Aktif katılımın olmadığı derslerde öğrenci ve öğretici motivasyonunu kaybetmektedir (Güngör, Çangal ve Demir, 2020). Bu nedenle bölümde dil kullanıcılarının başvurabilecekleri konuşma stratejileri üzerinde durulmuştur. Uzaktan öğretimde konuşma becerisi ile ilgili temel bileşenler başlıklar hâlinde açıklanmıştır. Sesletim, durak, vurgu ve tonlama, sözel olmayan davranışların kullanımı, sözcük bilgisi, dil bilgisinin doğru kullanımının önemi gibi iletişimsel işlevlere yer verilmiştir. Öğreticilerin derslerinde kullanabileceği biçimde hazırlıksız ve hazırlı konuşma üzerine etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Kitap bu açıdan teorik

bilginin yanında uygulama örneklerinin yer aldığı etkinlik kitabı niteliği de taşımaktadır.

Kitabın on birinci bölümü Dr. Duygu Ak Başoğul tarafından “Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi” başlığıyla kaleme alınmıştır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesi başlıkları açıklanmıştır. Canva uygulaması (ücretsiz, çevrim içi bir grafik tasarım aracı) üzerinden tasarlanan görseller ve formlar aracılığıyla kavram öğretimi örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örneklerinin yer aldığı bölümde; Quizlet, Educandy, Smartdraw, Wordwall, Quizizz, Metaverse Studio, Kahoot!, EdWordle gibi Web 2.0 araçlarıyla seviyelere göre tasarlanan etkinlik görselleri yer almaktadır.

Kitabın on ikinci bölümü Doç. Dr. Ahmet Benzer tarafından “Dil Bilgisi Öğretimi” başlığıyla ele alınmıştır. Uzaktan ikinci dil öğretimi ve Türkçenin uzaktan öğretimi başlıkları açıklanmıştır. Uzaktan öğretim araçları görselleri ile verilerek tanıtılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü, Turacoön, Yaşar Üniversitesi, Hep Türkçe, Anadolu Üniversitesi- Ana Dil gibi uzaktan Türkçe öğreten kurumlar ve kullandıkları programlar tanıtılmıştır. Uzaktan dil bilgisi öğretiminde kullanılan infografik, Easelly, Slack: öğretimin devamı, Slido: bilginin testi gibi uygulamalar tanıtılmıştır. Bu sistemlerde dil bilgisi öğretimine yönelik test oluşturmak ve etkinlik tasarlamak anlatılmış ve görseller ile desteklenmiştir. Bunlara ek olarak mobil uygulamalara da yer verilerek hem öğretmenler hem de öğrenciler için işlevsel uygulamalar tanıtılmıştır.

Kitabın son bölümü olan on üçüncü bölümünde Prof. Dr. Ali Göçer “Ölçme ve Değerlendirme” başlığıyla uzaktan öğretim sürecinde ve dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme kavramını ele almıştır. Ölçme ve değerlendirme hakkında yüz yüze dil öğretiminde dâhi üniversiteler arasında bir standardın sağlanamadığı görülmektedir. Uzaktan öğretim sürecinde ise bu durum daha da karmaşık bir hâl almıştır. Yazar, dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme kavramlarını açıklayarak kullanılan araç ve uygulamalara yer vermiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Açık ve anlaşılır açıklamalar öğretmenlere kaynak niteliğindedir. Test soru biçimine sıkıştırılan okuma becerisini aşır, farklı soru stilleri oluşturabilmek için öğretmenlere kılavuz oluşturulmuştur. Sonuç odaklı değerlendirmelerin yanında süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları örneklendirilerek aktarılmıştır. Seviyelere ve becerilere göre soru türlerinin bulunduğu bölümde, yazma ve konuşma becerisinin değerlendirilmesi için ölçek örneklerine yer verilmiştir. Dil yeterlilik sınavları, seviye belirleme sınavları, sertifika/ kur sonu sınavları gibi farklı ihtiyaçlara yönelik sınav çeşitleri kategorize edilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ve Türkçenin uluslararası alanda yeterliliğini ölçen TYS tanıtılmış ve sınav ölçütleri ifade edilmiştir.

Kitabın sonunda indeks ve yazarların kısa özgeçmişleri bulunmaktadır. Kitap hem öğretmenler için hem de öğrenciler için Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin tüm kavramların yer aldığı bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Kitapta becerilere ve kazanımlara göre yapılandırılmış zengin etkinlik örneklerine yer

verilmiştir. Türkçenin uzaktan öğretim sürecine hızlı bir şekilde geçilmesiyle bilinmezliklerin ve kaynakların az olduğu bir süreçte öğretmenler için yol gösterici bir kitap oluşturulmuştur. Kuram ve uygulamanın bir arada olduğu eser, dil öğretmenlerinin her zaman başvurabileceği rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Kitabın yazıldığı dönemde bu konuyu ele alan birkaç kitaptan biri olması da Türkçenin ikinci/ yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öncü olmasını sağlamıştır. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi" (Boylu ve Güngör, 2021), isimli kitap ve bu konuda makaleler kaleme alınmasına rağmen bu sayı oldukça sınırlıdır. Bahsi geçen kitap kuramsal çerçeve ile etkinlik örneklerini birleştirerek okura sunmuştur. Bu nedenle hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Boylu, E. ve Güngör, H. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Canva, 2024. <https://www.canva.com/> (Erişim tarihi: 21 Mart 2024).
- CEFR, (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/Gefad.756612>.
- Pilancı, H. (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 3(3), 253-267.