



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi | **International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language**

yıl | year
2021

cilt-cayı | volume-issue
4-2



e-ISSN: 2667-8330

**Baş Editör:**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler:

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

Doç. Dr. Adem SORUÇ, Bath Üniversitesi, İNGİLTERE
Dr. Refide SAINI, Uluslararası Balkan Üniversitesi, KUZAY MAKEDONYA

Dr. Esra HACK CENGİZALP, Goethe Üniversitesi Frankfurt, ALMANYA

Dr. Yunus ŞENYİĞİT, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları (Teknik, Sistem ve Dizgi Editörü):

Dr. Murat TOPAL Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları (Dil Editörleri):

Arş. Gör. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE (Türkçe)

Arş. Gör. Safa EROĞLU, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE, (Türkçe)

Öğr. Gör. Gizem AKÇOR, İzmir Demokrasi Üniversitesi, TÜRKİYE (İngilizce)

Bilim ve Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Enstitüsü, TÜRKİYE

Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY, Franche-Comté Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Irmtraud BEHR, Sorbonne Nouvelle Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Mahmut ÇELİK, Gotse Delçev Üniversitesi, KUZAY MAKEDONYA

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati DEVELİ, İstanbul Üniversitesi-Yükseköğretim Kurulu, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Baskent Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Nazım İBRAHİM, Metodiy Üniversitesi, MAKEDONYA

Prof. Em. Éva Á. Csató JOHANSON, Uppsala Üniversitesi, İSVEÇ

Prof. Dr. Fırdevs KARAHAN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. M. Fatih KIRIŞÇIOĞLU, Ankara HBV Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN, Picardie Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Irina POKROVSKA, Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA

Prof. Dr. Katrin SAKS, Tartu Üniversitesi, ESTONYA

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ, Belgrade Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı ve Kültürü Bölümü, SİRBİSTAN

Prof. Dr. Suat UNGAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN, ULM Üniversitesi, ALMANYA

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Berlin Eğitim Müşaviri, ALMANYA

Doç. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Oksana GOLIETS, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Monika HASANI, Durres Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Bekir İNCE, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Spartak KADIU, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Diana KASTRATI, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nataliia KSJONDZIK, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Nataliia PROROCHEVKO, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Katrina TELESUN, Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Gülden TUM, Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ, İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Tuba DEMİRTAŞ TOLAMAN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Katsion IRINA, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Chief Editor:

Prof. Alpaslan OKUR, Sakarya University, TURKEY

Editors:

Assoc. Gokcen GOCEN OZDEMIREL, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, TURKEY

Assoc. Adem SORGUC, University of Bath, ENGLAND

Dr. Refide SAINI, North Macedonia Republic, International Balkan University, NORTH MACEDONIA

Dr. Esra HACK CENGİZALP, Goethe University Frankfurt, GERMANY

Dr. Yunus SENYIGIT, TURKEY

Assistant Editors (Technical, System and Composition Editor):

Dr. Murat TOPAL Sakarya University, TURKEY

Assistant Editors (Language Editors):

RA. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN, Sakarya University, TURKEY (Turkish)

RA. Safa EROGLU, Sakarya University, TURKEY (Turkish)

IN. Gizem AKCOR, Izmir Democracy University, TURKEY (English)

Science and Advisory Board:

Prof. Mehmet Ali AKINCI, University of Rouen, FRANCE

Prof. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Institute, TURKEY

Prof. Fabrice BARTHELEMY – University of Franche-Comté, FRANCE

Prof. Irmtraud BEHR, Sorbonne Nouvelle University, FRANCE

Prof. Mahmut ÇELİK, Gotse Delchev University, NORTH MACEDONIA

Prof. Murat DEMİRKAN, Marmara University, TURKEY

Prof. Hayati DEVELİ, İstanbul University-Higher Education Council, TURKEY

Prof. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe University, TURKEY

Prof. İsmail GÜLEÇ, İstanbul Medeniyet University, TURKEY

Prof. Abdurrahman GÜZEL, Baskent University, TURKEY

Prof. Nazım İBRAHİM, Methodius University, MACEDONIA

Prof. Eva A. Csató JOHANSON, Uppsala University, SWEDEN

Prof. Fırdevs KARAHAN, Sakarya University, TURKEY

Prof. M. Fatih KIRIŞÇIOĞLU, Ankara HBV University, TURKEY

Prof. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN, Picardie University, FRANCE

Prof. Irina POKROVSKA, Kyiv National Taras Shevchenko University, UKRAINE

Prof. Katrin SAKS, University of Tartu, ESTONIA

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi University, TURKEY

Prof. Mirjana TEODOSIJEVIĆ, Department of Turkish Language, Literature and Culture, University of Belgrade, SERBIA

Prof. Suat UNGAN, Karadeniz Technical University, TURKEY

Prof. Taisir Subhi YAMIN, Ulm University, GERMANY

Prof. Cemal YILDIZ, Berlin Education Counselor, GERMANY

Assoc. Xhemile ABDIU, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Adriatik DERJAJ, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Oksana GOLIETS, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Monika HASANI, University of Durres, ALBANIA

Assoc. Bekir İNCE, İstanbul Medeniyet University, TURKEY

Assoc. Spartak KADIU, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Diana KASTRATI, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Saban KOKTURK, Sakarya University, TURKEY

Assoc. Nataliia KSJONDZIK, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Nataliia PROROCHEVKO, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Katrina TELESUN, National Taras Shevchenko University of Kyiv, UKRAINE

Assoc. Gülden TUM, Çukurova University, TURKEY

Assoc. Mehmet Yalçın YILMAZ, İstanbul University, TURKEY

Dr. Tuba DEMİRTAŞ TOLAMAN, Sakarya University, TURKEY

Dr. Katsion IRINA, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Dizinlenme Bilgileri | Abstracting & Indexing

Asos İndeks, Google Scholar, MLA, Türk Eğitim İndeksi, Paperity

İletişim Bilgileri / Contact Details:

e-Posta/e-Mail: aokur@sakarya.edu.tr / mtopal@sakarya.edu.tr / https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021 Publication Date: December 30

Bu Sayının Hakemleri Referees of This Issue

Prof. Dr. Nezir TEMUR	Prof. Dr. Nezir TEMUR
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Dr. Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Assoc. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ	Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

İçindekiler Contents

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 Dinleme/İzleme ve Okuma/Anlama Kazanımlarının 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi	Evaluation of Turkish Maarif Foundation Teaching Turkish as a Foreign Language Program A1-A2 Listening/Watching and Reading/Comprehension Achievements in the Scope of 21st Century Literacy Skills
Ayhan KILIÇ – Sayfa/Page: 148-164	
Dijital Dünyanın Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi	The Impact of The Digital World on Reading And Writing Skills
Gizem TÜRE – Sayfa/Page: 165-184	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler	Trends in Graduate Theses Made Using Quantitative Research Methods in Teaching Turkish as a Foreign Language
Talat Tarık DEMİR , Müzeyyen PELER , Ayşegül GÜLER YILDIZ – Sayfa/Page: 185-204	
Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarının Okunabilirlik Durumları	Readability Status of Turkish Reading Books Prepared for Foreigners
Eyüp AYDIN – Sayfa/Page: 205-226	



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 15.09.2021 Kabul/Accepted: 12.12.2021

Dijital Dünyanın Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Gizem TÜRE^a

^a İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE, gbas@stu.aydin.edu.tr

 0000-0002-6409-6027

Öz. Teknoloji alanındaki gelişmelerin hızla ilerlemesi, hayatın her kademesinde kendisini hissettirmektedir. Günümüz insanının ihtiyaçlarını karşılamak ve bilgiye ulaşmak için dijital kaynaklara duyduğu ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu sebeple çağımızda telefon, bilgisayar ve tablet kullanımı yaygınlaşmıştır. Teknolojik yeniliklerle birlikte dijitalleşme eğitim hayatına da girmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte okuma ve yazma becerilerini kazanmak hususunda dijital araçlara yer verilmeye başlanmıştır. Hazırlanan bu çalışmada alan taraması yapılarak dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınmış ve konu çeşitli önerilerle desteklenip yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital dünya, dijital okuryazarlık, dijital okuma ve yazma

The Impact of The Digital World on Reading And Writing Skills

Gizem TÜRE^a

^a İstanbul Aydın University, İstanbul, TURKEY, gbas@stu.aydin.edu.tr

 0000-0002-6409-6027

Abstract. The rapid progress of developments in the field of technology makes itself felt at every stage of life. In order to meet their needs and access information, the need of today's people for digital resources is increasing day by day. For this reason, the use of phones, computers, and tablets has become widespread in our age. Together with technological innovations, digitalization has entered the education life as well. Along with technological developments, digital tools have started to be used to acquire reading and writing skills. In this study, the positive and negative effects of the digital world on reading and writing skills were discussed by field scanning and this issue was tried to be interpreted by supporting it with various suggestions.

Keywords: Digital World, digital literacy, digital reading and writing

* Bu çalışma 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



1. GİRİŞ

Bilimin hızla ilerlemesiyle birlikte teknoloji alanında her geçen gün farklı gelişmeler yaşanmaktadır. “Dünyada ekonomik ve sosyal anlamda ülkelerin tümü uzun vadeli toplumsal, ekonomik ve siyasi hedefleri ile uyumlu bir bilim ve teknoloji vizyonu geliştirmişler ve bunu geliştirirken de teknolojiyi etkin bir araç olarak kullanmayı amaçlamışlardır” (Karataş ve Sözcü, 2014, s.1056). Teknolojik gelişmeler eğitim alanında da yeniliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Dijital destekli eğitimin kullanılmaya başlanması öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini desteklemelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine, hobilerini değiştirmelerine ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde ilerletmelerine katkı sağlamıştır.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) teknoloji ile yaşanan yenilikler hakkında şunları söylemişlerdir:

“Gelişen teknoloji ile birlikte boş zamanları değerlendirme için sunulan etkinlikler nicelik olarak artarken, nitelik olarak da değişmiştir. En ucuz eğlence, bilgilenme ve boş zamanları değerlendirme aracı olarak görülen kitap, gazete, dergi gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının yerini televizyon, radyo, bilgisayar, VCD, DVD gibi araçlar almaya başlamıştır” (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.5).

Yaşanan bu değişimlerin neticesinde günlük yaşamda tercih edilmeye başlanan telefon, bilgisayar ve tablet günümüzde oldukça küçük olarak tasarlanmış teknolojik cihazlardır. Bu araç ve gereçleri her an yanımızda taşıyabilme kolaylığına sahip olma; dijital dünyaya karşı daha çok talebi ve bağımlılığı arttırmaktadır. Telefon, bilgisayar, tablet gibi elektronik aletlerin internetle bağlantısı sonucunda bilgiye ulaşma süresi hızlanmakta ve zamandan tasarruf sağlanmaktadır. Bütün bu yenilikler doğrultusunda eğitim sistemine teknolojik araç gereçler dâhil edilerek verimliliğin ve kalitenin artırılması hedeflenmektedir.

Ders işleme sürecinde faydalanan dijital araçlar, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta ve öğretmenler tarafından öğretilmesi hedeflenen bilgilerin kısa sürede iletilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, buldukları ortamda literatür taraması yaparken ya da ödev hazırlarken internet aracılığıyla kısa sürede binlerce kaynağa ulaşma imkânı bulmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını gerçekleştiren eğitimciler, çeşitli dijital materyaller tasarlayarak ve çeşitli teknolojik donanımları kullanarak ders sürecini ilerletmektedir.

Dijital destekli alınan eğitimde kullanılan malzeme ve materyaller; öğrencilerin kendine güvenini arttırmakta ve kendi alanlarını kendilerinin oluşturmasını sağlamaktadır. Öğretimin vazgeçilmez yapı taşlarından biri olan kitap, günümüzdeki teknolojik yenileşme hareketlerinin varlığı karşısında yeni bir nitelik kazanarak e-kitap formuyla varlığını sürdürmeye başlamıştır. Dersin işleniş sürecinde e-kitap okumaya teşvik edici yönlendirmelerin yapılması, ders sürecinde kullanılması gerekli olan kitapların sınıf içerisine götürülme zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır. Aynı zamanda dersin işleyişi sırasında not alınması gerekli olan yerlerde kalem ve kâğıda ihtiyaç duymadan telefona, bilgisayara ya da tablete yazı yazmak öğrencilerin ve öğretmenlerin iş yükünü hafifletmektedir.

Dijitalleşmenin faydalarının yanında zararları da mevcuttur. İnternet aracılığıyla ulaşılmak istenilen bilgi her zaman doğru olmayabilir. Ancak bu alan bilinçli olarak kullanıldığı zaman doğru bilgiye ulaşılabilir. Aynı zamanda çok fazla dijital araç kullanımı öğrenciler üzerinde dikkat dağınıklığı, sabırsızlık, dijital olarak sosyalleşme ve ders işlenişinin sürekli olarak oyunla öğrenme şeklinde

ilerlemesine istek duyulması gibi olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

1.1 Amaç

Bu çalışmada, eğitimin dijital destekli araçlarla sürdürülmeye başlanmasının neticesinde, okuma ve yazma becerilerinin de dijital araçlarla desteklenerek geliştirilmesinin; öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin üzerinde oluşturduğu olumlu ve olumsuz özelliklerin neler olduğunun tespit edilmesi, açıklanması ve eğitim sırasında nasıl kullanılacağıının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem

Bu çalışmanın temel problemi, bilimin hızla ilerlemesiyle birlikte okuma ve yazma becerisinde meydana gelen dijitalleşmenin eğitim süreci üzerindeki etkisidir.

1.2.1. Alt Problemler

1. Dijital dünyada okuma becerisi nedir?
2. Dijital dünyada yazma becerisi nedir?
3. Dijital okuryazarlığın okuma ve yazma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1 Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, dijital destekli araçlarla eğitim alan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise dijital destekli eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde meydana gelen olumlu ve olumsuz yöndeki değişimleridir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada, eğitim sistemine dijital araçların dahil edilmesinin ardından Türkçe öğretiminde dijital okuma ve dijital yazma sürecine geçilmiştir. Yaşanan bu değişimin öğrenciler, öğretmenler ve dersin işlenişine sağladığı olumlu ve olumsuz özelliklerin neler olduğunun belirlenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2005) doküman analizini belli bir amaç doğrultusunda kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme sürecinde ortaya çıkan bir işlem olarak açıklamaktadır” (Karasar 2009’dan akt. Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021, s.230). Bowen (2009) ise doküman analizinin basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemden oluştuğunu söylemektedir. Doküman analizi ile gerçekleştirilen bu çalışmada çeşitli veri kaynaklarını değerlendirilip alan taraması yapılmıştır” (Bowen 2009’dan akt. Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021, s.230).

2.3. Verilerin Analizi

Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak dijital okuma ve dijital yazma konulu dokümanlar incelenmesi sonucunda konuyla ilgili veriler tespit edilerek toplanmış ve veri analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR



Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular açıklanmıştır.

3.1. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Dijital Dünyada Okuma Becerisi

Okuma matbaanın keşfinden sonra yaşamın her döneminde var olmuştur. Okuma becerisi birçok alanı kapsayan dinamik bir yapıya sahiptir ve daimi olarak geliştirilmesi gereken bir süreci kapsamaktadır. İnsanoğlu yaratılışı itibarıyla merak duygusuna fazlasıyla sahiptir. Bilgi sahibi olmak ve kültür seviyesi yüksek bir birey olmak için okumaya karşı her zaman ilgi duymaktadır. Keşfetmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye fazlasıyla değer vermektedirler.

İnsanlar belirli amaçlar doğrultusunda sosyal hayatlarında, iş hayatlarında ve okul hayatlarında kendilerini ifade etmede okuma becerisini iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Ancak sosyal hayatlarında yaşamış oldukları sosyal problemler ve yoğun iş temposuna maruz kalmaları gibi olumsuzluklar kitap satın almaya üşenen, kitap satın almak istemeyen, çantalarında kitabın ağırlığına dahi tahammül edemeyen bir topluluğun oluşmasına neden olmuştur. Ancak insanları okuma becerisinden uzaklaştıramamıştır. Dijital araçların yaşamın her alanına dahil edilmesiyle birlikte okur sayısında artışlar yaşanmaya başlamıştır. “Veri, enformasyon ve bilgi sağlama araçları olarak yaşamın her alanına giren ekranlı dijital teknolojiler, bu döneme özgü bir olgu olarak ortaya çıkan dijital okumanın oluşmasına yol açmıştır” (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018, s. 140). Bilgiye ulaşmak için zaman ve mekân sınırlaması olmadan araştırma kaynaklarına hızlı ulaşım sunması dijital okumayı cazip kılmıştır.

Değişim ve gelişim gösteren okuma becerisi basılı kitaplar aracılığı ile gerçekleştirilen bir beceri türü olmaktan çıkmış dijital araçlar aracılığıyla dijital okuma dönemi başlamıştır. Güneş (2010) dijital okuma ve geleneksel okumayı mukayese ederek iki okuma türü arasındaki en büyük farkın kullanılan araç olduğunu belirtmiştir.

Okuma becerisi dijital araçların vasıtasıyla gerçekleştirilmesi süreci birçok farklı isimle hayatımızda yer almaya başlamıştır. “Literatürde bilgisayar tabanlı okuma eylemi, *ekran okuma, ekrandan okuma, e-okuma, elektronik okuma, dijital okuma ve hiper-okuma* gibi farklı adlarla kavramsallaştırılmaktadır” (Elkatmış, 2015, s.1).

Güneş (2010) dijital okumayı şu sözlerle açıklamaktadır:

“Okuma sürecindeki görme, algılama, kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi işlemler ekrana bağlı yürütülmektedir. Okuma ortamı ekrana göre düzenlenmektedir. Kısaca ekran okuma: Göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle daha farklı becerileri gerektirmektedir. Bu durum “ekran okuma” adı verilen yeni bir okuma türü ile “ekran okuyucu” denilen yeni okuyucu tipini ortaya çıkarmaktadır” (Güneş, 2010, s.3).

Bireyler günlük hayattaki rutin işlerini gerçekleştirirken maruz kalarak ya da gönüllü olarak dijital okumanın getirmiş olduğu yeniliklere ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. Dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve e-kitap gibi farklı birçok türü bulunan bilişim araçlarını kullanmayı belli bir oranda olsa da öğrenmişlerdir. Gerçekleştirmeleri gereken işlerini ve edinmeleri gereken yeni bilgileri ekran aracılığıyla sağlamışlardır. Böylelikle ekran vasıtasıyla elde edilen yeni bilgiler e-kitapların içerisinde yer alarak okuyuculara sunulmuştur. “E-kitap, basılı kitapla karşılaştırıldığında hem yazara hem yayıncıya hem de kullanıcıya, basılı kitabın sunamadığı derecede avantajlar sunan bir yayın türüdür” (Soydan, 2012,

s.391). E-kitapların fayda sağladığı bir başka alan ise eğitim öğretim sürecidir. Derslerin işlenişi sırasında e-kitapların kullanılmaya başlanması, öğrencilerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları da oldukça hafifleterek fayda sağlamaktadır. E-kitap kullanımından önce derslerin işlenişi sırasında gerekli görülen tüm kitapların sınıfa taşınması öğrenciler açısından oldukça zorlayıcı bir süreci oluşturmuştur. Kitapların her gün düzenli olarak okula götürülmesi ve taşınması öğrencilerin eklem ve kas sistemlerinin bozulmasına aynı zamanda duruş bozukluklarının oluşmasına da neden olmuştur. Bu nedenle günümüzde ders ortamında kullanımı tercih edilen tabletler ve bilgisayarlar aracılığı ile e-kitaplardan bilgilerin elde edilmesi, öğrencilerin beden sağlığı açısından da büyük avantajlar sağlamaktadır. Ancak ders içerisinde sürekli kullanılan dijital araçlar öğrencilerin göz sağlığı için olumsuzluklara da yol açabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler ve aileler iş birliği halinde bulunarak gerekli önlemleri almaları gerekmektedir.

Bilginin sürekli değişim ve gelişim göstermesi bakımından basılı kitaplar değerlendirildiğinde kitapların içerisinde yer alan bilgiler yeni basıma kadar değiştirilememektedir. E-kitaplara gelen güncellemeler ise güncel bilgi ulaşımı açısından dersin işlenişi sırasında büyük katkı sağlamaktadır.

Eğitimde bilgiye hızlı ve kolay ulaşmak için Web 2.0 araçları tasarlanmaktadır. Horzum (2010) Web 2.0 araçları hakkında şu açıklamayı yapmaktadır:

“Web 2.0 araçları, eğitimde yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için olanak sunmaktadır. Bu araçlar vasıtası ile bireysel farklılıkların ön planda olduğu, anlamın birlikte katılarak ve iş birliği içerisinde anlamlandırılması söz konusudur. Bu da yapılandırmacı öğrenmelere destek açısından bu araçların kullanımını ön plana çıkarmaktadır (Horzum, 2010, s.613).

Yapılandırmacı yaklaşımda Web 2.0 araçlarının kullanımı daha önceden edinilen bilgilerin tekrar edilmesine son vererek etkileşimli öğrenme ile yeni bilgilerin öğrencilere aktarılmasını sağlamaktadır. Her beceri alanını desteklemek için faydalanılan Web 2.0 araçları okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak ders sürecine dahil edilmektedir.

Baş (2012) Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçları ile ilgili şunları söylemektedir:

Türk öğrencilere ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçları ile ders sürecinde düzenlenen okuma etkinliklerinde iş birliğine dayanan bir süreç ilerlemektedir. İş birliğine dayalı öğrenme: Değişik yetenek, cinsiyet ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Baş, 2012: 23 akt. Şahin 2020).

Ders içerisinde kullanılan Web 2.0 uygulamaları öğrenci ve öğretmenlerin sürekli etkileşim halinde bulunmalarına imkân sunmaktadır. Etkileşime girerek dijital okuma becerisini geliştiren Türk ve yabancı öğrenciler, süreç içerisinde kendilerine güven duyan bireyler olarak dil gelişimlerini ilerletmekte ve motive olmaktadır. Aynı zamanda öğrenme sürecine dahil edilen dijital araç ve uygulamalar öğrencilere sunduğu imkânlar ile olası maddî ve manevî yükü azaltmakta gereksiz kâğıt israfının önüne geçmektedir. Bu süreci destekleyen en güzel örnek Türkçe öğretmenlerinin ders içerisinde dijital hikâyelerden faydalanarak etkinlikler tasarlamalarıdır.

İnceelli (2005) bu konuda şöyle söylemektedir:

“Ders içi etkinliklerde sıkça faydalanılan geleneksel hikâye okuma anlayışı son bularak yerini dijital hikâyeye bırakmıştır. Hikâye anlatımını desteklemek için internet ile birlikte Word, Wide,

Eb (www) ve yeni teknolojilerin ortaya çıkışıyla anlatım ses, müzik, görüntü ve interaktiflikle daha dinamik ve güçlü bir iletişim sistemine dönüştürüldü” (İnceelli, 2005, s.132).

Üç boyutlu özellikler bünyesinde barındıran dijital hikâyeler, öğrencilerin arasında kültür aktarımının oluşmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte dijital hikâyeler geçmişe ait kültürel değerleri bünyesinde barındırmaya devam ederek geçmiş ve gelecek arasında teknolojik bir köprü kurulmasını sağlamaktadır. Dersin işleniş sürecinde öğrencilerin kendi kültürüne ait hikâyeleri dijital araçlarla deneyimleme fırsatı bulmaları okuma becerilerini geliştirmeye karşı istekli olmalarına neden olmaktadır.

Dijital okuma becerisinin yer aldığı uygulamalar; Goodreads, Kindle, Wattpad, İbooks, Moon Reader, Aldiko, Kobo, FBreader, Bluefine, Audible, RakutenKobo, Amazon kindle, Scribal, Nook, Adobe Digital Editions, Marvin, Google Books, Cool Reader, EPUBRİC Eader, Sumatra PDF, Be Maddy, Wattpad, D&R, Masalım, Sanal kitap, Dijital yayıncılık gibi uygulamalardır.

Bu uygulamalardan bazıları şunlardır:

- Moon + Reader: Android telefonlar için uygun bir uygulamadır. Reklamlardan arındırılmış bir sisteme sahiptir. İçerik özellikleri arasında sayfa yapısı düzenlemesi vardır. Şifre ile uygulamanın güvenliği sağlanabilir. Okuma gerçekleşirken üzerine not alınabilir ve isteğe göre sözlük oluşturulabilir. En önemli özelliklerinden biri gece ve gündüz olarak iki ayrı okuma özelliğine sahip oluşudur. Gece okuma özelliğiyle göz sağlığı koruma altına alınır. “ePub, PDF, mobi, chm, cbr, cbz, umd, fb2, txt, html, rar, zip” ve “OPDS” uzantılı dosyaları destekler.
- Bluefire: Metin düzenlemeye yönelik özellikleri bünyesinde barındırır. Metin boyutu düzenleme, gece ve gündüz okuma özelliği, tema gibi kişiselleştirilebilir özellikler taşır. Okuma sırasında kelimelerin ve cümlelerin altını çizilebilir, yapılan ayarlamaları ön izleme olarak görülebilir ve sosyal medyada paylaşım yapılabilir. “ePub” ve “PDF” uzantılıdır.
- Scribd: “New York Times En Çok Satanlar” listesinde olan kitapları hemen bünyesine ekler. Birçok ülkeye ait yayınevi ile anlaşması vardır. Bu yayınevlerine ait kitaplar uygulamada yer alır. Sesli kitap ve çizgi roman hizmeti mevcuttur. Android, IOS ve Windows işletim sistemine sahip bilgisayar, telefon ya da tablete uygulama olarak indirilebilir.
- BeMaddy: Üç ve on iki yaşları arasındaki çocuklar için tasarlanmış hikâye okuma uygulamasıdır. Dünya sorunlarına yönelik konular çeşitli kitaplarla, çocukların seviyesinde ele alınır. Kitapların içerisinde yer alan görsel çizimler el ürünüdür.

3.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Dijital Dünyada Yazma Becerisi

Geçmiş dönemlerde başlayan bilgi arayışı ortaya yazılı kaynakların çıkmasına neden olmuştur. İnsanlar geçmişten günümüze kadar bilgiyi çeşitli yazılı kaynaklara aktararak bilgi kaynaklarını bir sonraki nesle miras olarak bırakmışlardır. Böylelikle insanoğlu bilgi aktarımı ile geçmiş ve gelecek kuşaklar arasında bir köprü oluşturmayı başararak yaşantımızı etkileyen öğrenme sürecine destek vermişlerdir.

Yazma becerisi, rastlantısal olarak meydana gelen ya da doğuştan kazanılan bir beceri türü değildir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişmesinin ardından gerekli eğitim desteğinin alınması sonucunda ortaya çıkmıştır. Yazı yazmayla ilgili eğitimlerin alınması neticesinde de sürekli olarak

gelişmeye devam ettirmektedir. Yazma becerisi eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur ve okula gidilen süreçte kazanılmaya başlanmaktadır. Tağa ve Ünlü (2013) yazma eğitiminin doğrudan ve dolaylı etkisi olabilecek birçok unsurun varlığından söz edilebilir olduğunu belirterek yazma eğitiminin temel unsurlarını: uygulayıcı durumunda olan öğrenci, süreçte öğrencilere rehberlik eden öğretmen ve süreci yapılandıran program olarak tasniflemiştir. Eğitim hayatında kazanılan yazma becerisinin öğrenciler tarafından geliştirilmesinde, Türkçe öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu çok fazladır. Nitelikli eğitimcilerle iş birliği yapılması neticesinde bu süreç amaç ve kazanımlarına ulaşabilmektedir.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler, Türk okullarında ilkököl birinci sınıfta başlamaktadır. Öğretmenler, okulun olanaklarını değerlendirerek yazma becerisini geliştirecek çeşitli etkinlikler düzenlemektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de Türk okullarında olduğu gibi yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması, dil gelişiminin ilk seviye olan A1 seviyesinde başlamaktadır. Yazma becerisini geliştirmek için okulun sağladığı teknolojik kaynaklar ve öğretmenlerin hazırlamış olduğu dijital materyaller ile süreç desteklenmektedir. Yabancı öğrenciler ile Türk öğrenciler mukayese edildiğinde, yabancı öğrencilerin yazma becerisini içeren etkinliklere gönüllü olarak katılım oranları daha düşüktür. Katılım seviyesindeki düşüklüklerin nedenleri: öğretmenin vermiş olduğu kompozisyon konusunun öğrencilerin dil seviyesinin üstünde bir konuyu içermesi, öğrencilerin verilen kompozisyon konusunun dışına çıkma korkusu ya da yazım ve imlada yanlışlık yapma endişesi duymaları gösterilebilmektedir.

Bu nedenle Türk öğrencilerin ve yabancı öğrencilerin yazı yazma etkinliklerinde başarılı bir süreçte ilerlemeleri için, teknolojiden yararlanarak dijital yazı yazma becerilerini destekleyen araçları ve uygulamaları kullanmaları gerekmektedir. Ders sürecinde yazı yazma etkinliklerinde bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlarda bulunan tuş takımı ve dokunmatik ekran kullanımına yer verilmesi dijital yazmanın sağladığı yeniliklerdendir. “Dijital yazma becerisinin eğitim alanında kullanılması en çok Web 2.0 teknolojisine sahip araçlarla gerçekleştirilerek çevrim içi olarak bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Web 2.0 araçları ile düzenlenen eğitim ortamlarının bir boyutunu oluşturan iletişimsel boyut, yazma becerisi ile yakından ilişkilidir” (Baş ve Turhan, 2017, s.1234).

“Web 2.0 hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların içerik paylaşmalarını ve aynı zamanda İnternet’in sosyal etkileşim ve iş birliği potansiyellerinden yararlanmasını sağlamaktır” (Horzum, 2010, s. 605).

Eğitim ortamında kullanılan Google Drive, Whatsapp, Youtube, Telegram, Twitter, Gmail, Hotmail, Outlook, Vikipedi gibi araçlar: Öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle sürekli olarak paylaşım ve etkileşim içerisinde olmalarını sağlamaktadır. Bu uygulamalarla birlikte öğrenciler platformda yer alan diğer kişileri takip edip onlarla etkileşime girme fırsatı bularak yazı yazma becerisini ilerletmektedir. Aynı zamanda karşılıklı etkileşime girmeyi gerektirmeyen yazı yazma becerisi uygulamaları da vardır. Bu uygulamalar kişilerin yazı yazma becerilerini olgunlaştırmaya yöneliktir. Bazı kişiler hobi amaçlı yazı yazma denemeleri yaparken, bazı kişiler de alanında uzman olarak bu uygulamaları kullanmaktadır. Bu uygulamalar; Microsoft Word, İA Writer, 1 Writer, Jotter Pad, By Word, Monospace, Prompts, Writer Plus, Writing Kit, Editorial’dır.

Yazma eğitiminde kullanılmaya yönelik bazı uygulamalar şunlardır:

- Günlük tutma araçları: Penzu, Linoit, Padlet
- Hikâye yazma araçları: Book Press, Story Creator, Halftone 2, Comic Book Creator
- Kelime bulutları: Wordart, Worditout, Wordle, TagCrowd

- Slayt yapma araçları: Fotobable, Nearpod, Slidetalk, Slideboom, Photobucket, Sliderocet, Slidesnack, Slidelog, Slide Show Creator, Emaze, Zentation, Powtoon, Sutori, Moovly, Blendspace, Presentation, Empressr, Vbook, Cofeshow, İn3Dgalery, Movenote.
- Online sınav araçları: Quizlet, Oyunlaştırılmış Quiz Cretor, Zondle, Sınavagir.com, Kahoot, Examtime, Quiz Slides, Quizlet, Kubbu, Easytestmaker, Proprofs Quiz Maker, Socrative, Triventy, Vizia, Goformative, Valitedlearning, Plickers, Quizizz, exam Reader, Quickkey, Easytestmaker
- Video konferans araçları: Appear

Bu uygulamalardan bazılarını açıklamak gerekirse;

- Wattpad: Uygulamayı daha çok kullanan kitle çocuklar ve gençlerdir. Bu uygulama sayesinde amatör yazar olmak mümkündür. Kişilerin şahsi hikâyeleri ve makaleleri bu uygulama sayesinde birçok insana ulaşabilir. Android, İOS ve Windows gibi işletim sistemine sahip bilgisayarlar, telefon ve tabletlere indirilebilir.
- StoryJumper: Web sitesi üzerinden dijital hikâye oluşturma uygulamasıdır. Aynı zamanda yazılanlarla ilgili çeşitli karakterler ve resimler sunmaktadır.
- İA Writer: Çeşitli yazı tipleri, gece modu, PDF, HTML, docx desteğine sahip bir uygulamadır. Yazı hakkında bilgiler bu uygulamayla kontrol edebilir. Toplam kelime ve cümle sayısını sayar. Okunan yazının süresini de gösterir.
- Jotter Pad: Sözlük olarak kullanılabilen bir uygulamadır. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını ve eş anlamlı sözcükleri bulmaya yardımcı olur. Kullanılan sözcük miktarını gösterir ve kelime arama özelliğini de taşır. Markdown, PDF, docx, rrt formatlarının desteğine sahiptir.
- Prompts: Uygulama yazı yazma sırasında çeşitli öneriler verir. Yazı yazarken zorlanılan kısımlarda yazının nasıl devam edeceğiyle ilgili bildirimlere sahiptir. Aynı zamanda yazı yazmaya başlarken zorluk yaşayan kimseler için yazı konusu hakkında giriş yazını içeren çeşitli örnekler sunar. Kişiler uygulanmış hali bulunan hazır giriş cümleleriyle kolaylıkla yazı yazabilirler.
- Poll Everywhere: Bu uygulama yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazı yazma becerisini destekleyen bir uygulamadır.

Baş ve Turhan (2017, s.1235) Poll Everywhere uygulamasını şu şekilde açıklamaktadır:

“Çoklu seçenek, kelime bulutu, sorular-cevaplar, sıralama, tıklanabilir resim, anket ve açık uçlu sorular olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır. Uygulamanın çalışma esası, öğrencinin cep telefonu ya da bilgisayar aracılığıyla belirlenen sorulara cevap vermesine dayanmaktadır. Bu cevaplama sistemi: Whatsapp ve Facebook Messenger mesaj sistemine ve cep telefonlarının kısa mesaj sistemine benzemektedir. Öğrenciler, uygulayıcıya göre özelleştirilmiş (pollev.com/kullanıcı) uzantıya İnternet üzerinden girerek aktif olan soru havuzlarını görüp mesaj gönderebilmektedir. Gönderilen her mesaj, anlık olarak anonim bir şekilde cevap havuzunda görülebilmektedir. Uygulayıcı aktif soruları değiştirdiğinde, öğrencilerin herhangi bir işlem yapmasına gerek kalmaksızın ekranlarındaki sorular da değişmektedir. Uygulama, ders içinde gerçekleşiyorsa uygulayıcının soru ve cevap havuzunu yansıtıcı yardımıyla öğrencilere göstermesi uygulamanın daha kolay ve etkili kullanılmasını sağlamaktadır”.

3.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Dijital Okuryazarlığın Okuma ve Yazma Becerisi Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Özellikleri

Dijital okuryazarlık, teknolojik ürünleri tanıma ve amacına uygun bir şekilde kullanma sürecidir. Dünyanın her yerinde hızlı bir şekilde güvenilir bilgiye ulaşmak ve aktarmak için ekran okumadan faydalanılmaktadır. Günümüzde bireyler kişisel gelişimlerini teknolojik ürünlerle desteklemek, yaşanan sorunlara hızlı çözümler bulmak, güvenilir bilgiye sahip olmak ve paylaşmak için teknolojinin sağlamış olduğu yeniliklerden faydalanmaktadır.

Dijital okuryazarlık, dijital bir cihazı veya yazılımı kullanma sürecinden ibaret değildir. Geniş bir yelpazeye sahip öğrenme sürecinin neticesinde ortaya çıkmıştır. İnternette bilgi sahibi olmak için sürdürülen işlemler, bireylerin konuyla ilgili kişisel gelişim farklarına ve daha önceden vukuf olduğu donanımsal özelliklerin derecesine göre doğru bilgi kaynağına ait seçim yapılmasını etkilemektedir.

Kullanıcı odaklı bir yaklaşıma sahip olan dijital okuryazarlıkla ilgili Odabaş (2017) bireylerin okuduklarından doğru anlamları çıkartabilmeleri için zihinsel olarak okuma sürecine hazır bulunmaları ve dijital araçları yazılım ve donanım özellikleri bakımından kullanabilecek düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Bireylerin dijital aletleri kullanmadaki donanım seviyeleri, doğru bilgiye ulaşmak için her ne kadar önem arz etmiş olsa da zengin bilgi kaynaklarına ulaşmak için yeterli değildir. Örneğin; bilgisayarı açmak, fare ve klavyeyi özelliklerine uygun olarak kullanmak, arama motorunu istenilen bilgilere ulaşmak için kullanmak ekran okumanın temel becerilerinden birine örnek olsa da bilgiyi elde etmek için yetersiz kalmaktadır. Yalnızca temel becerileri kullanmakla yetinen bireyler, başarısız bir dijitalleşme sürecini ilerletmeye çalışmaktadır. Günümüzde gerçek ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmak için elde edilenlerin, basılı kaynaklarda olduğu gibi düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Dijital okuryazarlığı gerçek anlamda başarabilen bireyler düşünme ve problem çözme yetenekleri gelişmiş olması nedeniyle çevrelerinde karşılaştıkları sorunları kısa sürede çözebilmektedirler.

Dijital metinlerin kullanıma sunulan formatları ile gerçek anlamda okur yazar olmayan kişilerde karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu formatlar “Genel olarak bakıldığında dijital ortamlarda metinlerin pdf, epub, xhtml, html, htm, azw, djv, lit, pdb, mobi, zip, lrf, rtf, prc ve txt formatları altında kullanıma sunulduğu görülmektedir” (Pastore 2009’dan akt. Odabaş, 2017, s.283). Bu formatlarla sunulan metinleri okurken “...kâğıt okumada olduğu gibi metnin bütünü görülmemektedir. Sayfanın yarısına kadar yazılar ekrandan peş peşe sunulmaktadır. Okuyucu metinleri parça parça okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadır. Bu durum göz hareketlerini, anlamayı ve okuma hızını etkilemektedir” (Güneş, 2010, s.2). Bilgi ve donanım özellikleri bakımından eksiklikleri olan bireyler bu süreci sağlıklı bir okur yazar olarak tamamlayamamaktadırlar. Okuma metni basılı olarak okuyucuya sunulduğunda metni okuyan okuyucular metnin bütününe görme şansı bulmaktadır. Böylelikle bütünden parçaya yani ilgili kısımlara giderek okuduğundan kolayca anlam çıkartabilmektedirler. Dijital metinler ise parçadan bütüne doğru giderek okuyucunun daha önceki bilgi birikimini ve donanımsal özelliklerini aynı anda kullanma yeteneğine göre sürecin ilerlemesine neden olmaktadır.

Güneş (2016) dijital okuma sürecini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Tuşlarla yazmada harflerin üretildiği motor alan ile görsel alan birbirinden ayrılmaktadır. Motor alan klavye üzerinde görsel alan ise ekran üzerinde süreci ilerletmektedir. Eller klavye üzerinde tuşlara basarken gözler de ekran üzerindeki yazıları okumakta ve kontrol etmektedir.

Yazı yazarken bu iki alanı kontrol etmek oldukça zordur. Özellikle tuşlarla yazmaya yeni başlayanlar bu iki alanı kontrol etmek için bir taraftan klavyeye bir taraftan da ekrana bakmaktadırlar. Bu durum dikkatin ikiye bölünmesini getirmektedir. Hatta dizgi yaparken dikkat üçe bölünmektedir. Bir taraftan yazılacak yazı izlenmekte bir taraftan da tuşların yeri ile ekrandaki yazılar kontrol edilmektedir. Tuşlarla yazmada bireyin yazma hareketleri ile harflere ilişkin yön algıları değişmektedir. Sürekli klavye kullanan yetişkinlerde bu durum açıkça görülmektedir. Ayrıca gözün hem ekrandaki yazıları izlemesi hem de klavyede tuşların yerini bulmaya çalışması, dikkatin ikiye bölünmesine neden olmaktadır. Parmakların sürekli klavye üzerinde gezmesi, tuşların ses çıkarması gibi durumlar bedensel ve zihinsel yorgunluğu artırıcı olmaktadır” (Güneş, 2016, s.20).

Dijital okuryazarlığın bilgiye ulaşım hızı basılı kaynaklara göre çok hızlı olmasına rağmen her okuyuzarın dijital okuma ve yazma süreci için gerekli olan bilgi ve donanımsal özellikleri birbirinden farklıdır. Okuma ve yazı yazma becerisinin gerçekleştirildiği çevrede konsantrasyonu engelleyici unsurların bulunması, kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum, stres, okuma ve yazı yazma sırasında kullanılan dijital araca uyum sağlayamama ya da tam anlamıyla süreci ilerletememe dijital okuryazarlığın gerçekleşmesi için birer engel oluşturmaktadır. Aynı zamanda metnin yer aldığı platformdaki çeşitli reklamların ve metnin yer aldığı sayfanın tasarımı konsantrasyon olma düzeyini de olumsuz yönde etkilemektedir. “Okuma metninin kenarlarında ve/veya içinde sabit ya da hareketli reklamlar okuyucunun dikkatini metne vermesini engellemekte; hatta bazen uyarılara yenik düşen okuyucunun bulunduğu ortamı terk edip sanal dünyada kendini kaybetmesine neden olmaktadır” (Odabaş, 2017, s.285). Bu olumsuzluklara rağmen tuşlarla yazmanın bireylere çeşitli yararları da vardır. “Klavyede tuşlarla yazı yazarken iki el birlikte kullanılmaktadır. Bu durum beynimizin her iki yarım küresini harekete geçirmekte, üst düzey dikkat, yaratıcılık, üreticilik gibi çeşitli becerileri geliştirici olmaktadır. Bunun yanında hızlı yazma, nitelikli ve okunaklı metinler üretme gibi yararları da bilinmektedir” (Güneş, 2016, s.20).

Görüldüğü üzere her konuda olduğu gibi dijital okuryazarlığın olumlu yanları kadar bireysel bilgi düzeyindeki farklılıklar nedeniyle olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde dijitalleşmenin getirdiği yeniliklere açık kendini sürekli bu alanda geliştiren öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojinin eğitim-öğretime dahil edilmesiyle birlikte eğitim sürecini olumlu yönde geliştirmeye başlamıştır. “Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanmış hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu sadece öğrencilerde değil onları yetiştirecek olan öğretmenlerde de olması gereken becerilerdir” (Kahyaoğlu, 2011, s.80). Öğretmenler bu süreçte öğrencilerinin gelişimini desteklemek için iyi bir lider olup öğrencileriyle sürekli olarak etkileşim halinde bulunarak onların kişisel gelişimlerine katkı sağlamış olacaklardır.

Acar (2015) bu konuda şunları söylemiştir:

“Bireyler dijital okuryazarlıkla birlikte dijital araçları iyi derecede kullanmaya başlayarak analitik düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Analitik düşünme becerisi gelişen kişilerin günlük hayatta karşılaştığı problemler karşısında doğru bir yaklaşımla çözüm sağladıkları görülmektedir. Dijital okuyuzar olan bireyler teknoloji yoluyla kişisel gelişimine katkı sunacak, hayatin herhangi bir bağlamında problemini çözecek, toplumsal katılım ve üretimini destekleyecek şekilde yeterliklere sahiptir” (Acar, 2015 akt. Duran ve Ertan Özen, 2018, s.34).

Öğretmenlerinde katkısıyla öğrenciler dijital okuryazarlık sürecinde yeni bilgiler keşfetmeye meraklı, yaşayarak öğrenmeye hevesli, dikkatli, okuduklarıyla ilgili daha fazla kaynağa ulaşmak isteyen, araştırmalarının sonucunda öğretmenlerinden geri dönüt almayı tercih eden bireyler olmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okuma ve yazma keşfedildikten sonra insanların hayatlarında olmazsa olmaz konuma gelmiştir. İnsanoğlu her zaman yeni bilgi arayışı içindedir. Okuma ve yazmanın gelişimi matbaanın bulunmasından sonra hız kazanmıştır. Güneş (2019) Ulusların varlığını sürdürürebilmeleri için okuryazar seviyesini arttırarak geri kalmışlıktan ve yoksulluktan kurtulmanın mümkün olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde ise okuma ve yazma teknolojik yenileşmelerle birlikte gelişmeye devam etmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuma alanında dijitalleşmeye gidilmiştir. Basılı materyallerin yerini dijitalleşen yeni uygulamalar almıştır. Eskiden kitap sadece matbu olarak okunurken, günümüzde e-kitap olarak da okunmaya başlanmıştır. Kalburan (2014) E-kitabın yaygınlaşmasındaki ana etkenin aygıt ve internete duyulan ihtiyaç olarak belirtmiştir. E-kitabın basılı kitaba tercih edilmesinin nedenini ise piyasadaki basılı kitapların yüksek fiyatlı olması ve ekonomik açıdan avantaj sağlamaması olarak açıklamıştır. Dijital araçların yaşamın her alanında varlığını sürdürmeye başlaması okur sayısında artışların yaşanmasına katkı sağlayarak kültür seviyesini yükseltmek için de olanak tanımıştır.

Dijital okuryazarlık başta eğitim alanında olmak üzere diğer alanlarda da varlığını sürdürmektedir. Eğitim sürecine dahil edilen teknolojik araçlarla eğitimin kalitesi ve verimlilik düzeyi arttırılması hedeflenmektedir. Dijital destekli eğitimle birlikte öğrencilerin yaratıcı düşünceleri desteklenmekte, problem çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunulmakta, farklı hobilere uğraşmaları amaçlanmakta ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde ilerletmelerine olanak sağlanmaktadır.

Dijital okuryazarlık süreci dinamik bir yapıya sahiptir bu nedenle sürekli olarak bireylerin kendisini geliştirmeleri gereken bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç zamandan ve maddi açıdan tasarruf sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık yeni bilgi edinme ve keşfetme isteğini sürekli olarak canlı tutarak insanların belirli amaçlar doğrultusunda kendilerini ifade etme sırasında kullandıkları bir iletişim aracıdır. Duran ve Özen (2018) Bir metnin okuma eylemi ile gerçekleştirilebilmesi için algılama ve anlamlandırma sürecine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bir kişinin dijital bir okuryazar olabilmesi için de: araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerilerini yerine getirebilecek düzeyde olmaya mecbur olduğundan söz etmektedirler.

Dijital destekli alman eğitimde kullanılan malzeme ve materyaller; kendine güvenen ve kendi alanını kendisi oluşturan öğrencilerin oluşmasına neden olmaktadır. Ders işleme sürecinde faydalanılan dijital araçlar, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmakta, ders sırasında motivasyonlarını yüksek seviyede tutmalarını sağlamakta, görev ve sorumluluklarını kolayca yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, dijitalleşmeyle beraber buldukları ortamda literatür taraması yaparken binlerce kaynağa kısa sürede ulaşma imkânı bularak stresten ve maddi problemlerden kurtulmuş olmaktadır.

Kocaman-Koroğlu, Bal ve Çimşir (2020) Eğitimin gerçekleşmesi için dijitalleşmeye, öğretmenlerin yenilikler karşısındaki tutumlarına ve kuramlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri takip ederek uyum sağlamalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenler dijital araçları kullanarak öğretmeyi hedefledikleri bilgileri kısa sürede



iletebilmektedirler. Kullandıkları e-kitaplar aracılığıyla öğrencilere güncel ve yeni bilgileri sunma imkânı bulmaktadırlar. Dersin işlenişi sırasında e-kitap okumaya teşvik edici yönlendirmelerin yapılması, ders sürecinde kullanılması gerekli olan kitapların sınıf ortamına götürülme zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.

Dersin işlenişi sırasında not alınması gerekli olan yerlerde kaleme ve kâğıda ihtiyaç duymadan teknolojik araçlarla yazı yazma olanağının sağlanması öğrencilerin iş yükünü hafifletmektedir. Güneş (2019) tuşlarla yazma öğretimiyle kalemle yazı yazmanın birbirinden önemli farklılıklara sahip olduğunu belirtmiştir. Kalem ve tuşlarla yazmanın okullardaki yazma öğretimini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Dijital okuma ve yazma sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanılması iş birliği ve çevrim içi etkileşime dayanan bir sürecin ilerlemesine neden olmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin sürekli olarak etkileşim içinde bulunmalarına da katkı sağlamaktadır. Deperlioğlu ve Köse (2010) Web 2.0 teknolojilerinin kullanıcı ve web uygulamaları arasında sürekli etkileşim ve iş birliği halinde olunmasına katkı sağladığını belirterek, internet vasıtasıyla gerçekleştirilen Web 2.0 teknolojilerinin; ders sürecinde bireysel ve sınıf ortamındaki öğrenme süreçlerinde oldukça kullanışlı ve etkili olduğunu vurgulamışlardır. Dijital araçlar vasıtasıyla etkileşim halinde olunması, Türk öğrencilerin ve yabancı öğrencilerin kendilerine güven duyan bireyler olarak dil gelişimlerini ilerletmelerini de sağlamaktadır.

Turgut ve Kışla (2015) Öğrencilerin teknoloji aracılığıyla dijital hikâyeler anlatmalarına ve hikâyeler oluşturmalarına olanak tanınmasının gerekli olduğunu belirterek; etkileşimli bir öğrenme ortamı için öğrencilerin sınıf içinde hikâyelerini sunmalarına fırsat tanınmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Ders içi etkinliklerde dijital hikâyelerden faydalanılması öğrencilerin derse karşı ilgi seviyelerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Dijital hikâyelerle birlikte geçmiş ve bugün arasında dijital bir bağ kurularak sınıf ortamında kültür aktarımının gerçekleştirilmesi için olanak sunulmaktadır.

Morkoç ve Erdönmez (2014) ücretsiz olarak sunulan Web 2.0 teknolojilerinin eğitim hayatına sunduğu kolaylıkların eğitimcilerin, araştırmacıların ve öğrencilerin eğitimsel amaçlarını gerçekleştirirken kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Eğitim ortamında kullanılan Google Drive, Whatsapp, Youtube, Telegram, Twitter, Gmail, Hotmail, Outlook gibi araçlar; öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle sürekli paylaşım ve etkileşim halinde olmalarını sağlamaktadır. Bu uygulamalarla birlikte öğrenciler platformda yer alan diğer kişileri takip edip onlarla etkileşime girme fırsatı bularak yazı yazma becerilerini ilerletmektedir.

Alan taraması sonucunda belirlenen öneriler şunlardır:

- Öğretmenler, güncel bilgileri içeren ders materyallerine internet aracılığıyla ulaşarak internet ortamında bulunan sayısız kaynağı ders sürecine dâhil etmelidir.
- Dijital destekli bir ders ortamının oluşmasına imkân tanınarak öğrencilerin ders sürecinde kullanılan malzeme ve materyalleri amaçlarına uygun kullanmaları için gerekli desteğin sunulması gereklidir.
- Öğretmenlerin ders sürecinde dijital destekli araçların kullanımı sırasında öğrencilerin özgüvenini kırmamak için özgür bir eğitim ortamı sunmalıdır. Öğretmenler dijital eksikliklerinin olduğu alanları belirlemeli ve donanımlarını geliştirmelidir.
- Öğretmenler ders içerisinde kullanacakları kitapları seçerken söz konusu kitapların yasal dijital sürümlerinin olup olmadığını araştırarak öğrencilerden yasal dijital sürümleri bulunan kitapları bilgisayarlarına indirmeleri istenmelidir. Böylelikle kâğıt israfının da önüne geçilmiş olunur.

- Öğretmenler, öğrencilerinin kullanması için dijital okuryazarlıkla ilgili olan uygulamaları tanıtmalıdır.
- Öğretmenler ve öğrenciler kitaplara gelen yeni güncellemeleri takip ederek güncel kaynakları kullanmaya özen göstermelidir.
- Ders sürecinde dijital hikâyeler kullanılarak öğrencilerin birbirlerinin kültürel özelliklerini tanımaları, geçmiş ve bugün arasında bir bağ kurmaları sağlanmalıdır.
- Okullarda dijital okuryazarlık çalışmaları yapılması için uygun ortam ve materyaller sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin, dijital okuryazarlıkla ilgili birden fazla uygulama kullanmasına öncülük edilmelidir.
- Öğrencilere dijital okuryazarlığın olumlu ve olumsuz özellikleri çeşitli örneklerle somutlaştırılarak anlatılmalıdır.
- Dijital okuryazarlıkla ilgili daha çok çalışmaya yer verilmeli ve dijital okuryazarlıkla ilgili yaşanan sorunlara çözüm yöntemleri aranmalıdır.
- Ders sürecine dahil edilen internet kullanımının öğretmenler tarafından kontrol edilerek amaç dışı kullanımların önüne geçilmelidir.
- Ders sürecinde kullanılan dijital araçların sürekliliği öğrencilerin göz sağlığını bozma riski de mevcuttur. Bu nedenle öğretmenler ve aileler bu süreci iyi planlamalı ve organize etmelidir.
- Dijital yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar ikiye ayrılmaktadır: hobi amaçlı yazı yazma denemelerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış uygulamalar ve alanında uzman kişilerin çalışmaları sırasında kullandığı uygulamalar. Nitelikli eğitimcilerle iş birliği yapılması neticesinde yazı yazma becerisi amaç ve kazanımlarına ulaşılmaktadır. Öğretmenler, Türk öğrencilerin eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi sırasında okulun sağladığı olanaklar doğrultusunda yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemelidir.
- Dijital yazmayı yeni öğrenen öğrenciler hem ekranı hem klavyeyi aynı anda takip etmekte zorlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin dikkatinin kolayca dağılmasına yol açmaktadır. Özellikle yazı yazmaya yeni başlayan öğrencilerin çoğu, süreci ilerletme ciddi sorunlar yaşamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, dijital yazma sürecini sınıf ortamına taşımadan önce geleneksel yöntem olan kalemle yazma becerisinin tam olarak geliştiğinden emin olmalıdır.
- Teknolojik materyallerin kullanılması öğretim sürecini hızlandırmakta olup öğrenme sırasında zamandan ve maddi açıdan tasarruf sağlamakta, ders içeriğini zenginleştirmektedir. Öğrenim dijital materyallerle desteklendiği için bilgiler daha kalıcı hâle gelerek, başarı oranında olumlu artışlar yaşanmaktadır. Bu nedenle bütün öğretmenler yeni sistemin getirmiş olduğu dijital donanıma sahip olarak ders planlarını hazırlamalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Aksaçlıoğlu, A.G ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Baş, B. ve 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.
- Bal, K., Çimşir, E. ve Kocaman Karlıoğlu, A. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010, Şubat). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim XII. Konferans Bildirileri*, Muğla.
- Erdönmez, C. ve Kekeç Morkoç, D. (2015). Web 2.0 Uygulamalarının Eğitim Süreçlerine Etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan Ekran: Ekran Okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Soydan, E. (2012, Nisan). E-kitap Teknolojisi ve Basılı Kitabın Geleceği. *Batman University International Participated Science and Culture Symposium*, Batman.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde Kalem ve Tuşlarla Yazma Tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İnceelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri. *TOJET*, 4(3)18, 1303-6521. Elektronik ön baskı. <http://www.tojet.net/articles/v4i3/4318.pdf>
- Kalburan, Ç. (2014). E-kitap Çağı ve Türkiye’de E-kitap Sektörü. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 24-35.
- Karataş, İ.H. ve Sözcü, Ö.F. (2014). Öğretmenlerin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1055-1077.

- Kahyaoğlu, M. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yeni Teknolojileri Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Kışla, T. ve Turgut, G. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Odabaş, H. (2017). Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlenen Değişimler, Bahtiyar, H., *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri*, 9-327. İstanbul: Hiper Yayınevi.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Dijital / E-kitap Okuma Kültürü: Selçuklu Üniversitesi Örneği. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Sak, R., Şahin Sak, T., Şendil, Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.



Extended Summary

People, by their very nature, are in constant need. For this reason, they need to minimize the material and moral burden in order to make their lives easier. The rapid progress of science has brought along technological developments and has caused radical changes in every stage of life.

Digitalization continues its development by proving its existence in the field of education, as in every division in life. The education process, which supports development and change, has been rearranged by equipping it with technological tools. In this study, it is aimed to determine and explain the effects of starting to digital use of reading and writing skills in the educational process with the contribution of technological tools on students and teachers. In this study, the positive and negative effects of the digital world on reading and writing skills were discussed by field scanning and this issue was tried to be interpreted by supporting it with various suggestions. The main problem identified in the study is how the digitalization in reading and writing skills affects the educational process with the rapid progress of science. The sub-problems of the study were determined as “1. What does "reading skill in the digital world" mean? 2. What does "writing skill in the digital world" mean? 3. What are the positive and negative features of digital literacy on reading and writing skills?”. The universe of the research is the effect of digital reading and digital writing, which emerged in educational life with digitalization, on reading and writing skills. The sample of the research is the positive and negative features that occur in the reading and writing skills of students who are educated by using digital reading and digital writing skills in Turkish lessons. In the study, after the inclusion of digital reading and digital writing in education life, in the process of determining the positive and negative features they provide for the functioning of the Turkish lesson, a field scan was made by using the document analysis method, in which various data sources were evaluated. In the study, as a result of the examination of documents on digital reading and digital writing using the qualitative research method, data related to the subject were collected and data analysis was carried out.

In the first sub-problem, the definition of digital reading, its differences from traditional reading, and the applications that digital reading skills contribute to Turkish education are explained. In the second sub-problem, the definition of digital writing, its differences from traditional writing, and the applications that digital writing skills contribute to Turkish education are explained. In the third sub-problem, the positive and negative features of digital literacy on reading and writing skills were identified and explained.

In consequence of the study, the effects of the equipment and materials used in the digitally supported education on the students and the effects of the digital tools used by the teachers during the lesson on learning have been determined. It has also been determined that the use of Web 2 tools in the digital reading and writing process causes teachers and students to be in a process based on online interaction.

Suggestions determined as a result of the field scan:

- Teachers should organize various activities to improve writing skills in line with the opportunities provided by the school during the education of Turkish students and teaching Turkish to foreigners.
- Before teachers bring the digital writing process to the classroom environment, it is necessary to make sure that the traditional method of writing with a pen is fully developed.
- Teachers should prepare their lesson plans by having the digital equipment brought by the new system.

- Teachers should identify their digital deficiencies and improve their equipment.
- Teachers should access lesson materials containing up-to-date information via the internet and include numerous resources available on the internet in the process of lesson.
- Teachers should search for legal PDF files on the internet while choosing the books they will use in the lesson. Students should be asked to download these books to their computers. Thus, waste of paper is avoided.
- Teachers should promote applications related to digital literacy for their students to use.
- Appropriate environment and materials should be provided for carrying out digital literacy studies in Dijita
- Students should be led to use more than one application related to digital literacy.
- The positive and negative features of digital literacy should be explained to students by embodying them with various examples.
- More studies on digital literacy should be included and solutions to problems related to digital literacy should be sought.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 09.07.2021 Kabul/Accepted: 13.12.2021

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 Dinleme/İzleme ve Okuma/Anlama Kazanımlarının 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi

Ayhan KILIÇ^a

^a Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara, TÜRKİYE, ayhankilic1980@gmail.com

ID : 0000-0003-2829-6803

Öz. Günümüzde teknoloji sayesinde zaman ve mekân ile ilgili tüm sınırlılıklar ortadan kalkmıştır ve bu durum, her türlü öğrenme becerisine ulaşmayı oldukça kolaylaştırmıştır. Ayrıca küreselleşmenin etkisiyle bireylerin ana dillerinin yanında bir, hatta iki yabancı dil öğrenmeleri de zorunlu hâle gelmiştir. Bu nedenle küresel dijital toplum olma yolunda ilerleyen dünyamızda, toplumlar 21.yüzyıl becerilerini nitelikli bir şekilde vatandaşlarına kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu becerilerin başında da bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda geleneksel okuryazarlık anlayışının yerini alan görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve elektronik okuryazarlık gibi 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri gelmektedir. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretimi için gerekli olan anlama ve anlatma becerisini kazandırmak için öğretim programlarının 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine ne oranda yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, yazılı belgelerin veri kaynağı olarak titizlikle ve sistematik olarak incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi benimsenmiştir. Veri toplamak için araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren doküman incelemesi (içerik analizi) tekniği kullanılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programını değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı dinleme/izleme ve okuma/anlama A1-A2 temel dil düzeyleri kazanımlarında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine yer verildiği, ancak bu becerilerin kazanımlara yeteri kadar dâhil edilmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretimi programı, 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri.

Evaluation of Turkish Maarif Foundation Teaching Turkish as a Foreign Language Program A1-A2 Listening/Watching and Reading/Comprehension Achievements in the Scope of 21st Century Literacy Skills

Ayhan KILIÇ^a

^a Specialist, Ministry of National Education, General Directorate of Lifelong Learning, Ankara, TURKEY, ayhankilic1980@gmail.com

ID : 0000-0003-2829-6803

Abstract. Today, thanks to technology, all limitations related to time and space have been removed, and this has made it very easy to reach all kinds of learning skills. In addition, with the effect of globalization, it has become compulsory for individuals to learn one or even two foreign languages besides their mother tongue. For this reason, in our world, which is on the way to become a global digital society, societies are trying to provide their citizens with 21st century skills in a qualified way. At the forefront of these skills are 21st century literacy skills such as visual literacy, media literacy, information literacy and electronic literacy, which have replaced traditional literacy in line with the developments in information and technology. In this direction, it is of great importance that curriculums are created within the scope of 21st century literacy skills in order to provide foreigners with the ability to understand and explain, which is necessary for teaching Turkish. From this point of view, in this study, it has been tried to determine how much 21st century literacy skills are included in the A1-A2 basic language levels listening/watching and reading/comprehension acquisitions of the the Turkish Maarif Foundation Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language. In this research, "document analysis" method, one of the qualitative research methods, was adopted in the careful and systematic examination of written documents as a data source. The document analysis (content analysis) technique, which includes the analysis of written materials containing information about the research topic, was used to collect data. In the literature review, no study was found that evaluated the Turkish Maarif Foundation's Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language within the scope of 21st century literacy skills. As a result; it has been determined that 21st century literacy skills are included in the acquisitions of listening/watching and reading/understanding A1-A2 basic language levels in the Turkish Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Program, but these skills are not sufficiently included in the acquisitions.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turkish education programs, literacy skills of the 21st century.

1. GİRİŞ

Yazının keşfinden bu yana bütün medeniyetler, geliştirdikleri kodlar ya da diğer bir ifadeyle harfler ve alfabeler vasıtasıyla bilgi birikimlerini gelecek nesillere ulaştırmaya çalışmışlardır. Bu durum ilk çağlardan günümüze kadar süregelen, en etkili bilgi edinme ve yayma yolu kabul edilen okuma yazma becerisini ortaya çıkarmıştır. Son dönemlerde ise geleneksel okuma yazma becerileri yanında okuryazarlık kavramı da sıkça kullanılmaya başlamıştır.

Gelişen ve değişen dünyamızda bilgi iletişim teknolojileri, baş döndürücü bir hızda değişmekte ve gelişmektedir. Buna bağlı olarak da okuma-yazma ve okuryazarlık kavramının tanımı ve içeriği de

değişmektedir (Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). En genel ve geleneksel ifade ile okuma yazma; alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması olarak tanımlanmaktadır (Longman, 2003). Yani okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel ya da fiziksel yolla girdiye dönüşmesi gerekmektedir (Alderson, 2000). Bu doğrultuda; geleneksel okuma yazma becerisinde harflerden oluşan yazılı materyallere, bu materyal üzerinde harfleri işleyecek olana ve bu harfleri çözümleyecek birine ihtiyaç bulunmaktadır.

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler neticesinde, okur-yazar kavramında köklü değişiklikler meydana gelmiştir ve Anglosakson geleneğin bir ürünü olarak “okuryazarlık” kavramı ortaya çıkmıştır. İşte bu okuryazarlık kavramı genel anlamda, toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kellner, 2001). Bu tanımda vurgulanan “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma” durumu, okuryazarlık kavramının çağın gerektirdiği, ihtiyaç duyulan ve her şartta kendini yenileyebilen olma özelliğini ifade etmektedir.

Günlük kullanımda birbirlerinin yerine kullanılan “okuma-yazma” ve “okuryazar” kavramları arasındaki anlam farklılaşması, günümüzde daha da artmaktadır. Harfleri çözümlemeye dayanan okur-yazarlık ile her şeyi anlamlandırarak yeni bilgiler işlemeye ve yorumlamaya çalışan okuryazarlık kavramlarının anlam sahaları, her geçen gün genişlemektedir.

Okur-yazar ve okuryazarlık kavramları arasındaki anlamsal farkları, maddeler hâlinde şu şekilde sınıflamak da mümkündür:

1. Okuma-yazma; alfabe sistemine dayalı harflerden hareketle kod oluşturma ve çözme işidir. Bu beceriye sahip olmak için kodları tanımak yeterlidir. Okuryazarlık ise kod çözme ve anlam eşleştirme yanında üst düzey bir bilişsel süreci yani anlam kurma becerisi üzerine kuruludur (Potter, 2005). Yani okuryazarlıkta statik bir anlam yoktur. Sürekli bir yeniden anlamlandırma ve değerlendirme söz konusudur.
2. Okuma-yazma; sahip olunan bir beceridir. Bu beceriye ya sahipsinizdir ya da sahip değilsinizdir. Okuryazarlık ise ne derecede okuryazar yeteneğine sahip olduğunuzu tanımlamaktadır.
3. Okuma-yazmanın sembol sistemi harflerdir ve bu harf sistemini bilen kişiler ancak bu harf birliklerini çözümleyebilir. Okuryazarlıkta ise semboller tüm bilgi, beceri, sosyal norm ve örüntülere sahip metinlerdir.

4. Okuma-yazmanın tanımlaması mevcutken, okuryazarlığın tanımlanma süreci halen devam etmektedir. Okuryazarlık, önüne aldığı nesneye göre sürekli farklı bir tanımlamaya maruz kalmaktadır. Örneğin; medyaya dair bir okumadan söz edildiğinde “medya okuryazarlığı” veya bilgisayara ait bir okumadan bahsedildiğinde ise “bilgisayar okuryazarlığı” gibi isimler ve tanımlamalar almaktadır.

Okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları çerçevesinde söylenenler dikkate alındığında, günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda sadece basılı metinlerle geleneksel okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda görsel ve elektronik okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırmamızda; 21.yüzyıl okuryazarlık modellerinden görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve elektronik okuryazarlık kısaca bahsedilecektir. Daha sonra Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 temel dil düzeylerindeki dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımları, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında değerlendirilecektir.

1.1 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

1.1.1. Görsel Okuryazarlık

Sözlü dil; antik çağdan bu yana varlığını sürdürmüş, matbaanın icadıyla yazılı dilin serbestliğine kavuşmuş, fakat günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte etkinliğini görsel medya unsurlarına kaptırmıştır. İlk olarak mağara resimleriyle başlayan okuma yazma faaliyetleri, 20.yüzyılın ortalarına kadar görsel bir imgeleme olmadan devam etmiştir. Ancak 21.yüzyılda özellikle fotoğraf makinesi ve kamera ile ortaya çıkan sinema ve televizyon araçlarıyla gelen imgeleme ve görsel kültürle beraber, görsel okuryazarlık ön plana çıkmaya başlamıştır.

1950’lerden bu yana tartışılan görsel okuryazarlık, 21.yüzyıl insanının etrafını kuşatan imgeleri anlama ve anlatma çabasının bir sonucu olarak her geçen gün önem kazanmaktadır (Messaris, 1994). Bir bireyin, diğer bireyler ile olan iletişimde görselleri kullanmasını ve kullanılanları anlamasını sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlanan görsel okuryazarlık, her geçen gün anlam sahasını genişletmektedir (Ausburn ve Ausburn, 1978).

Görsel okuryazarlık kavramının içinde birçok boyut vardır. Bunlardan birisi de görsel dildir (Şahin ve Kıran, 2009). Bu nedenle görsel okuryazarlığın, 1990’lı yıllardan sonra okuma, konuşma, dinleme, yazmanın dışında beşinci dil becerisi olarak batılı ülkelerin müfredatında yer almaya başladığı görülür (Burmark, 2002). Çünkü görsel öğeler, kelimelere oranla zihinde 60.000 (altmış bin) kat daha hızlı işlenmektedir.

Feinstein ve Hagerty (1994)’ye göre görsel okuryazarlık; modern dünyadaki eğitim içinde okuma, yazma ve aritmetik ile eş değerde dördüncü bir öğedir. Beynin sağ lobunu kullanmayı gerektirdiğinden öğrenme faaliyetlerinde beynin her iki lobu da kullanılır. Bu durum da öğrenme sürecinin kalitesini ve kalıcılığını artırır. Yine görsel okuryazarlık, beynin sol lobuna ait soyut düşünceleri somutlaştırarak öğrenmeyi gerçekleştirir ve aynı düşünceyi farklı şekillerde işleme yeteneği ile bireye farklı bakış açısı

kazandırır. Ayrıca kendi kararlarını verebilen, görsel çevreyi yorumlayabilen bireyler yetiştirir (İşler; 2002).

21.yüzyılda dünyamız gelişen bilgi teknolojileri, sosyal medya uygulamaları, dijital reklam ve marka ekranları vb. kaynaklarından gelen yoğun bir görüntü kaynağına dönüşmüştür. Bu nedenle günümüz dil öğrencileri, öncelikle göre daha çok görsel okuyan, yani “görsel öğrenci” konumuna dönüşmüştür (Oblinger ve Oblinger, 2005). Örneğin; “YouTube”, “Facebook”, “Instagram”, “Whatsapp”, “Twitter” vb. web kaynaklı sosyal uygulamaları, bir gün içerisinde milyonlarca kişi ziyaret etmektedir. Durum böyle olunca geleneksel anlamda okuryazarlık, gün geçtikçe dinleme ve izleme karşısında güç kaybetmektedir (Lester, 2000). Sonuç olarak günümüzde öğrenme ortamlarının, görsel dünyaya maruz kalan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü televizyon, reklamcılık ve internetin etkisiyle, 21.yüzyılın birincil okuryazarlığının görsel olacağı düşünülmektedir (Alpan, 2008). Ancak günümüzde hala okullar, geleneksel anlamda metin okuryazarlığına önem vermektedir. Pedagojimiz ve akademik eğitim ise daha çok bilginin kaynağı olarak kelimelere ve metinlere odaklanmaktadır (Felten, 2008).

1.1.2 Medya Okuryazarlığı

Yaşadığımız yüzyılda sıradan bir çocuk 6 (altı) yaşından 18 (sekiz) yaşına gelene kadar; 16.000 (on altı bin) saatini televizyon karşısında geçirerek, 4.000 (dört bin) saatini müzik dinleyerek, 8.000 (sekiz bin) saatini bilgisayar başında oturarak ve 1.000 (bin) saatini de sinemada film izleyerek harcamaktadır (Sanders, 1999). Sonuç olarak günümüzde 6-18 yaşındaki bireyler, hayatlarının dörtte birinden fazlasını medya araçları karşısında harcamaktadır.

Türkiye’de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından 2009 yılında yapılan bir araştırmada (Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması); kadınların günlük ortalama 4,5 saat, erkeklerin ise 4,1 saat televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, kitle iletişim araçlarının insan hayatındaki yerini ve etkisini ortaya koymaktadır.

Medya okuryazarlığı; medya üzerinden sunulan tüm materyalleri eleştirel bir gözle tüketerek medyayı okumaktır. Yani medya okuryazarlığı, medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmaktır. Başka bir deyişle, bunları yapabilme yetisidir. Medya okuryazarlığının düşük düzey medya okuryazarlığı ve yüksek düzey medya okuryazarlığı olmak üzere iki temel düzeyi mevcuttur (Potter, 2005). Düşük seviye medya okuryazarlığı; medya araçlarını bilmek ve takip etmektir. Yüksek düzey medya okuryazarlığı ise medya araçlarından gelen iletileri yorumlayabilme, tartışabilme ve paylaşma becerisidir.

1.1.3 Bilgi Okuryazarlığı

Herhangi bir konu hakkında bilinenleri ifade eden bilgi kavramı, özellikle günümüz dünyasında yaşanan gelişmelere bağlı olarak daha da değerli hale gelmiştir (Aytaş ve Kaplan, 2017). Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda, bilgi kaynaklı verilerin boyutları ise inanılmaz rakamlara ulaşmıştır. Örneğin; 2005 yılında tüm dünyada basılan kitap sayısı 968,735’tir (Potter, 2005). Ayrıca dünyada her sene 31 (otuz bir) milyon saatlik televizyon programı üretilmektedir ve bu programları takip edebilmek için hiç ara vermeden 35 (otuz beş) yüzyıla ihtiyacımız olmaktadır (Potter, 2005). Ancak internetle birlikte kitaplara ve yayınlara,



yani elektronik kitaplar ve yayınlara ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Bu durum, 21.yüzyılda bilgiye sahip olmak kadar bilgi kaynaklarında seçicilik, bilinçli hareket etme ve eleştirel bakış gibi becerilere sahip olmanın da önemli olduğunu göstermiştir.

Bilgi kavramı; İngilizce’de “information-alınan bilgi” yani bireyin doğrudan karşılaştığı, başkasının ürettiği bilgi ve “knowledge-yapılandırılan bilgi” yani bireyin bilgiyi kendisine mal ederek yeniden yapılandırması, yorumlaması olarak tanımlanmaktadır. Temelde bu iki anlam arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı; bilgiyi etkili kullanabilmek amacıyla gerek yazılı gerekse de görsel medya ürünlerini tanıyabilme, istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Altun, 2005). Yani bilgi okuryazarlığı, aktif katılıma ve istenilen bilgiyi seçip yeniden ulaşabilmeye dayanıyor olması yönüyle diğer okuryazarlık türlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca bilgi okuryazarlığı, hem geleneksel anlamda kütüphane hizmetlerinden yararlanmayı hem de bilgi arama araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeyi ifade eder.

1.1.4 Elektronik Okuryazarlık

Günümüzde öğrenciler, internet ve bilgisayar ortamında sürekli akan bilgi ve fikir deneyimi içerisinde (Potur, 2014). İşte bilgisayar teknolojisi üzerine kurulu bu bilgi çağında, kavramların ve hatta bazen uygulamaların önüne bazen enformasyon, bazen de elektronik anlamına gelen “e” ön eki getirilmektedir (Altun, 2005). Aslında “e” ön eki sahip “e-devlet”, “e-posta”, “e-okul” ve “e-ticaret” gibi uygulamalar, şu an hayatımızın içinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu yönüyle elektronik okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın tamamlayıcısıdır.

Elektronik okuryazarlık en genel anlamda; elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve elektronik ortama yönelik ileti oluşturma sürecidir. Bu durum, bireylerin birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerini düzenlemektedir. Örneğin; e-posta uygulaması ile iletişim kurmak, e-okul uygulaması ile öğrenci notlarının elektronik ortama aktarılması gibi uygulamalar, elektronik okuryazarlığın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2 Türkçe Öğretimi İçerisinde Yeni Okuryazarlıklar

Bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir parçası olabilmesi ve çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi, okuryazarlık becerilerini geliştirebilmelerine bağlıdır. Yalnızca basılı metinler ile sınırlı kalan ve görsel ya da elektronik metinler ile zenginleştirilmeyen öğrenme ortamları, öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmaktadır ve istenilen hedeflere ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Türkçe derslerinde, öğrenciye Türk dilinde kendini ifade etme becerisi kazandırmak için hareket noktasını oluşturan metinlerin belirli bir iletiye sahip olması gerekmektedir. Ancak bu derslerin işlevsel olması gereği de vardır (Cemiloğlu, 2009). İşlevsellikten kasıt ise öğrencinin derste edindiği bilgi ve becerileri hayatında uygulayabilmesidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, dünyada birçok ülkede ana dili ve yabancı dil öğretiminde metin algısının değiştiğini söylemek mümkündür. Örneğin; İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde, İngilizce derslerinin içerisine “ek program aktiviteleri” ile medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi modern okuryazarlık becerilerinin de eklendiği görülmektedir.



1.3 Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine ne oranda ve ne sıklıkla yer verildiğini tespit etmektir.

1.4 Problem

Araştırma; “Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine ne oranda ve ne sıklıkla yer verilmiştir?” sorusunun cevabını bulmak için tasarlanmıştır.

2. YÖNTEM

Kavramsal çözümlemenin ortaya konulması için 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri ile ilgili kitaplar, dergiler ve elektronik makaleler, kapsamlı bir şekilde taranmıştır.

Bu çalışmada, yazılı belgelerin veri kaynağı olarak titizlikle ve sistematik olarak incelenmesinde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi benimsenmiştir. Araştırılan konu ile ilgili literatür taramasını da içeren doküman analizi; basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Bowen, 2009).

Konuyla ilgili veriler, problem çözme yaklaşımıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma yaparken “birincil kaynaklara ulaşmak”, ana çalışma yöntemi olarak benimsenmiştir.

2.1 Evren/Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ve araştırmanın örneklemini ise Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımları oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veriler, yönteme uygun olarak toplanmıştır. Veri toplamak için araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren doküman incelemesi (içerik analizi) tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, özellikle Sosyal Bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Yapılan alanyazın taramasında, 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programını değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. BULGULAR

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının temel dayanağıdır. Bu metin; yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Ayrıca Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, sınavlar ve ders materyalleri gibi konulardaki çalışmalar için ortak bir çerçeve sunmaktadır.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, dil öğrenenlerin elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini belirleyen, bu çerçevede dil öğretiminin sınırlılıklarını ve standartlarını belirleyen bir başvuru kaynağıdır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programını içerik ve çağın gerekleri cihetiyle tamamlayan kuramsal ve kavramsal çerçeveler vardır. Bunlar; 21.yüzyıl becerileri, Avrupa Yeterlikler Ortak Çerçevesi ve bazı önemli değerlerdir. Bu yönüyle “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”, çağımızın gerektirdiği tüm özellikleri içinde bulundurmaktadır.

21.yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim); bilgi ve medya becerileri (bilgi ve medya okuryazarlığı, bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı); yaşam ve mesleki beceriler (uyum, girişimcilik, öz yönetim, sosyal beceriler, üretkenlik, liderlik) olarak tanımlanmıştır.

Avrupa Yeterlikler Ortak Çerçevesi; ülkelerin ulusal yeterlik sistemlerini ve çerçevelerini 8 (sekiz) ortak Avrupa referans düzeyi aracılığıyla ilişkilendirmeyi hedefleyen bölgesel bir yeterlilik çerçevesidir ve bireylerin ülkelerarası hareketliliğini teşvik etmek ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmak şeklinde iki temel prensibe sahiptir. Ayrıca her düzeyde sahip olunması gereken asgari ortak bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı 8 (sekiz) düzeyden oluşmaktadır.

Bu program aynı zamanda dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik gibi insani değerleri içermektedir. Ayrıca insani ve ulusal değerlerin içselleştirilmesini de amaçlamaktadır. Program, öğrenende dil yeterliklerinin yanı sıra kendi kültürüne ve farklı kültürlerle karşı duyarlı, dünya barışına katkı sağlamaya istekli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı; Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, yaparak ve yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere saygı duyan bireyler yetiştirmek istemektedir. Bu çerçevede öğrenciyi merkeze alan eylem odaklı yaklaşım, programın temel yaklaşımı olarak benimsenmiştir. Öğrenenin merkeze alındığı eylem odaklı yaklaşım ise dili kullanan ve öğrenenleri, öncelikle sosyal aktörler yani belirli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında sadece dille sınırlı olmayan, yerine getirmeleri gereken görevleri ifa eden toplum üyeleri olarak ele alır (Council of Europe (CEFR), 2018).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının amaçları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere dinleme-okuma ve konuşma-yazma süreçlerini kullanarak etkileşimde bulunabilme becerilerini kazandırmaktır. Ayrıca Türkçe öğrenenlere, Türk kültürünün temel unsurlarını tanıtarak onların kendi kültürleri ile Türk kültürünü ilişkilendirmelerini ve kültürlerarası farkındalık oluşturmalarını sağlamak da amaçlanmaktadır.

Sarmal programlama yaklaşımıyla yapılandırılmış Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan dil yeterlikleri esas alınmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Yeterliklerden hareketle, kur düzeylerinin her biri için genel bir kazanım listesi oluşturulmuştur. Program kazanımları, iletişimsel dil becerileri olarak ele alınarak konuşma becerisi sözlü etkileşim ve sözlü üretim alt başlıkları altında sunulmuştur.

Kazanımların belirlenmesi ve düzenlenmesinde, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan dil yeterlikleri esas alınmıştır.

Kazanımlar hem dil düzeylerine hem de dil becerilerine göre A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı), C1 (Yetkin Dil Kullanımı) şeklinde sınıflandırılmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Tablo 1.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki A1-A2 Düzeylerine Göre Yeterlik Tanımları

Dil Düzeyleri	Temel Dil Kullanımı
A1	Somut ihtiyaçların karşılanması amaçlandığından; öğrenci bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendisi hakkında sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve yardımcı oluyorsa onlarla basit yollardan anlaşabilir.
A2	Öğrenci; ilgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

Aşağıda belirtilen Tablo 2’de görüldüğü üzere, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 temel düzey kazanımlarında; A1 düzeyinde 47 (kırk yedi) kazanımla okuma becerisinin en çok kazanıma sahip beceri olduğunu, okuma becerisini 43 (kırk üç) kazanımla yazma ve 42 (kırk iki) kazanımla dinleme becerisinin takip ettiğini görmekteyiz.

Tablo 2’ye göre A2 düzeyinde 68 (altmış sekiz) kazanımla yazma becerisinin en çok kazanıma sahip olan beceri olduğunu, yazma becerisini 59 (elli dokuz) kazanımla okuma becerisinin ve 55 (elli beş) kazanımla dinleme becerisinin takip ettiğini görmekteyiz.

Sonuç olarak Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 temel düzey kazanımlarında, -yazma becerisi hariç- okuma ve dinleme becerilerine daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Araştırmamızın dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarına yoğunlaşmasının temel sebebini de bu durum oluşturmaktadır.

Tablo 2.

A1-A2 Temel Düzey Kazanım Sayıları

Dil Becerileri	A1	A2
Dinleme	42	55
Sözlü Etkileşim	27	44
Sözlü Üretim	26	27
Okuma	44	59
Yazma	43	68
Toplam	182	253

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1 düzeyi dinleme/izleme kazanım listesi ve 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri aşağıdaki gibidir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019):

Tablo 3.

A1 Düzeyi Dinleme/İzleme Kazanım Listesi ve 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

Kazanım Numarası	Kazanım	Okuryazarlık Becerisi
4	Hava durumuyla ilgili temel kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	Görsel Okuryazarlık
8	Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
15	Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
16	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
21	Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.	Görsel Okuryazarlık
22	Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu belirler.	Görsel Okuryazarlık
23	Sesli iletilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya Okuryazarlığı
24	Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Görsel Okuryazarlık
25	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
26	Konum bildiren basit ifadeleri tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
27	Ulaşım/ seyahat veya konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
31	Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar.	Görsel Okuryazarlık
38	Sayısal ifadeleri tanır.	Bilgi Okuryazarlığı

Tablo 3'te görüldüğü gibi; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1 düzeyi dinleme/izleme kazanımlarında, 13 (on üç) maddede 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında kazanımlara yer verildiği gözlenmektedir. Yine Tablo 3'te görüldüğü üzere bunların; 5 (beş) tanesi görsel okuryazarlık, 7 (yedi) tanesi bilgi okuryazarlığı ve 1 (bir) tanesi de medya okuryazarlığıdır.

Dinleme/izleme A1 düzeyinde 42 (kırk iki) kazanıma yer verilirken sadece 13 (on üç) kazanımda 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine yer verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından büyük bir eksiklik yaratacaktır.



Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A2 düzeyi dinleme/izleme kazanım listesi ve 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri aşağıdaki gibidir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019):

Tablo 4.

A2 Düzeyi Dinleme/İzleme Kazanım Listesi ve 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

Kazanım Numarası	Kazanım	Okuryazarlık Becerisi
1	Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
5	Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
12	Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
13	Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
14	Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	Görsel Okuryazarlık
18	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
19	Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır	Görsel Okuryazarlık
20	Sesli iletilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya Okuryazarlığı
21	Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Görsel Okuryazarlık
22	Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
24	Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.	Medya Okuryazarlığı
25	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
26	Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.	Medya Okuryazarlığı
27	Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya Okuryazarlığı
28	Ulaşım/ seyahat veya konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
34	Görsellerle desteklenmiş öyküleyici basit bir metni takip eder.	Görsel Okuryazarlık
35	Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duyu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.	Görsel Okuryazarlık
37	İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
43	Sayısal ifadeleri tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
51	Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.	Medya Okuryazarlığı
52	Basit bir röportajı ana hatlarıyla anlar.	Medya Okuryazarlığı

Tablo 4'te görüldüğü gibi; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A2 düzeyi dinleme/izleme kazanımlarında, 21 (yirmi bir) maddede 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında kazanımlara yer verildiği gözlenmektedir. Yine Tablo 4'te görüldüğü üzere bunların; 5 (beş) tanesi görsel okuryazarlık, 10 (on) tanesi bilgi okuryazarlığı ve 6 (altı) tanesi de medya okuryazarlığıdır.

Dinleme/izleme A2 düzeyinde 55 (elli beş) kazanım içerisinde 21 (yirmi bir) kazanımda okuryazarlık becerilerine yer verilmesi, A1 düzeyine göre daha olumlu bir yaklaşımdır.

Tablo 5.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1/A2 Temel Dil Düzeyleri Dinleme/İzleme Kazanımlarında 21.Yüzyıl Okuryazarlık Kazanım Sayıları

21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri	A1	A2
Bilgi Okuryazarlığı	7	10
Görsel Okuryazarlık	5	5
Medya Okuryazarlığı	1	6
Elektronik Okuryazarlık	0	0
Toplam	13	21

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1/A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme kazanımlarında; elektronik okuryazarlığa hiç yer verilmemiştir. Ayrıca A1-A2 temel dil düzeylerinde toplamda 17 (on yedi) kazanımla en çok bilgi okuryazarlığı becerisine yer verilmiştir.

Günümüzde 21.yüzyıl becerilerinin genç bireylere kazandırılmasının ne kadar önemli olduğunu ve genç bireylerin görsel zekâsı çok yüksek olan “Z” kuşağı üyeleri olduğunu düşünürsek görsel okuryazarlığa her düzeyde yalnızca 5 (beş) kazanımla yer verilmesi ve A1 düzeyinde medya okuryazarlığı becerisine sadece 1 (bir) kazanımda yer verilmesi de eleştirilecek diğer önemli hususlardır.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1 düzeyi okuma/anlama kazanım listesi ve 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri aşağıdaki gibidir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019):



Tablo 6.

A1 Düzeyi Okuma/Anlama Kazanım Listesi ve 21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

Kazanım Numarası	Kazanım	Okuryazarlık Becerisi
5	Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
10	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
15	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
18	Toplumsal yaşam alanlarındaki acil ihtiyaç ve durumlara (sağlık, güvenlik) ilişkin metinleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
19	Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer	Görsel Okuryazarlık
22	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
24	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
25	Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
26	Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.	Görsel Okuryazarlık
29	Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.	Elektronik okuryazarlık
30	Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
31	Ulaşım, seyahat, konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
37	Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.	Görsel Okuryazarlık

Tablo 6'da görüldüğü gibi; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1 düzeyi okuma/anlama kazanımlarında 13 (on üç) maddede, 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında kazanımlara yer verildiği gözlenmektedir. Yine Tablo 6'da görüldüğü üzere bunların; 3 (üç) tanesi görsel okuryazarlık, 9 (dokuz) tanesi bilgi okuryazarlığı ve 1 (bir) tanesi de elektronik okuryazarlıktır.

Okuma/anlama A1 düzeyinde 44 (kırk dört) kazanım içerisinde 13 (on üç) kazanımda okuryazarlık becerilerine yer verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından büyük bir eksiklik yaratacaktır.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A2 düzeyi okuma/anlama kazanım listesi ve 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri aşağıdaki gibidir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019):

Tablo 7.

A2 Düzeyi Okuma/Anlama Kazanım Listesi ve 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

Kazanım Numarası	Kazanım	Okuryazarlık Becerisi
5	Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
9	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
10	Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Bilgi Okuryazarlığı
11	Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili kısa ve basit metinlerdeki bilgileri sıralar.	Bilgi Okuryazarlığı
13	Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.	Görsel Okuryazarlık
17	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.	Bilgi Okuryazarlığı
18	Toplumsal yaşam alanlarındaki acil ihtiyaç ve durumlara (sağlık, güvenlik) ilişkin metinleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
19	Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
23	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
25	Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
26	Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler.	Medya Okuryazarlığı
28	Kişisel e-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.	Elektronik Okuryazarlık
29	Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.	Elektronik Okuryazarlık
30	Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
31	Ulaşım, seyahat veya konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.	Bilgi Okuryazarlığı
32	Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
38	Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.	Bilgi Okuryazarlığı
43	Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya Okuryazarlığı
45	Metinde geçen farklı kültürlere ilişkin bilgileri belirler.	Bilgi Okuryazarlığı
49	Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Görsel Okuryazarlık
51	Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler.	Görsel Okuryazarlık

Tablo 7’de görüldüğü gibi; Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A2 düzeyi okuma/anlama kazanımlarında 21 (yirmi bir) maddede, 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında kazanımlara yer verildiği gözlenmektedir. Yine Tablo 7’de görüldüğü üzere bunların; 3 (üç) tanesi görsel okuryazarlık, 14 (on dört) tanesi bilgi okuryazarlığı, 2 (iki) tanesi medya okuryazarlığı ve 2 (iki) tanesi de elektronik okuryazarlıktır.

Okuma/anlama A2 düzeyinde 59 (elli dokuz) kazanım içerisinde, 21 (yirmi bir) kazanımda okuryazarlık becerilerine yer verilmesi, A1 düzeyine göre daha olumlu bir yaklaşımdır.

Tablo 8.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1/A2 Temel Dil Düzeyleri Okuma/Anlama Kazanımlarında 21.Yüzyıl Okuryazarlık Kazanım Sayıları

21.Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri	A1	A2
Bilgi Okuryazarlığı	9	14
Görsel Okuryazarlık	3	3
Medya Okuryazarlığı	0	2
Elektronik Okuryazarlık	1	2
Toplam	13	21

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1/A2 temel dil düzeyleri okuma/anlama kazanımlarında; elektronik okuryazarlığa, A1 düzeyinde 1 (bir) kazanımda ve A2 düzeyinde 2 (iki) kazanımda yer verilmiştir.

Her türlü bilginin, yazışmanın ve belgenin elektronik ortamda oluşturulup gönderildiği günümüzde A1/A2 okuma/anlama becerilerinde elektronik okuryazarlığa toplamda 3 (üç) kazanımda yer verilmesi, eleştirilmesi gereken bir durumdur. Ayrıca A1-A2 temel dil düzeylerinde toplamda 23 (yirmi üç) kazanımla en çok bilgi okuryazarlığı becerisine yer verilmiştir.

Çağımızda 21.yüzyıl becerilerinin genç bireylere kazandırılmasının ne kadar önemli olduğunu ve genç bireylerin görsel zekâsı çok yüksek olan “Z” kuşağı üyeleri olduğunu düşünürsek görsel okuryazarlığa her düzeyde yalnızca 3 (üç) kazanımla yer verilmesi ve A1 düzeyinde medya okuryazarlığı becerisine hiç yer verilmezken, A2 düzeyinde sadece 2 (iki) kazanımda yer verilmesi de eleştirilmesi gereken diğer önemli hususlardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında 21.yüzyıl okuryazarlık modellerine, dinleme/izleme ve okuma/anlama düzeylerinde yer verilmiştir.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında, dinleme/izleme A1 düzeyinde 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine 13 (on üç) kazanımda, dinleme/izleme A2 düzeyinde ise 21 (yirmi bir) kazanımda yer verildiği tespit edilmiştir. Dil düzeyi yükseldikçe 21.yüzyıl okuryazarlık kazanım sayısının, niteliğinin ve çeşitliliğinin artması program açısından oldukça olumlu bir yaklaşımdır.

Dinleme/izleme A1/A2 düzeylerinde; 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında sadece bilgi okuryazarlığı (17 kazanım), görsel okuryazarlık (10 kazanım) ve medya okuryazarlığı (7 kazanım) becerilerine yer verildiği ve elektronik okuryazarlığa ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Çağımızın yani 21.yüzyılın, bilgi ve teknoloji çağı olduğunu, e-öğrenme ortamlarının sürekli arttığı ve günümüzde her türlü işlemin ve belgenin sanal ortamda oluşturulduğunu düşünürsek, elektronik okuryazarlığa dinleme/izleme kazanımlarında hiç yer verilmemesi oldukça düşündürücüdür.

Dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların yeri oldukça önemlidir. Bu anlamda görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından büyük bir gerekliliktir. Ancak, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı dinleme/izleme A1-A2 düzey kazanımlarında, günümüzde görsel okuma ile ilgili temel becerilerinin geliştirilmesinde ve 21.yüzyıl becerilerinin, görsel zekâsı yüksek olan “Z” kuşağı üyelerine kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan görsel okuryazarlık (10 kazanım) ve medya okuryazarlığı becerilerine (7 kazanım), bilgi okuryazarlığı becerilerinden (17 kazanım) daha az yer verilmiştir.

Kitle iletişim araçlarının oldukça yaygın olduğu ve sürekli bir iletaye maruz kaldığımız çağımızda, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, dinleme/izleme A1 düzey kazanımları çerçevesinde medya okuryazarlığına 1 (bir) kazanımda, dinleme/izleme A2 düzey kazanımları çerçevesinde ise medya okuryazarlığına 6 (altı) kazanımda yer verildiği saptanmıştır. Dinleme/izleme A1 düzeyi kazanımlarında, medya okuryazarlığına 1 (bir) kazanımda yer verilmesi de eleştirilecek diğer bir husustur.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, okuma/anlama A1 düzeyinde 21.yüzyıl okuryazarlık modellerine 13 (on üç) kazanımda, okuma/anlama A2 düzeyinde ise 21 (yirmi bir) kazanımda yer verildiği tespit edilmiştir. Dil düzeyi yükseldikçe 21.yüzyıl okuryazarlık kazanım sayısının, niteliğinin ve çeşitliliğinin artması da oldukça olumlu bir durumdur.

21.yüzyıl okuryazarlık modelleri kapsamında tüm okuryazarlıklara yani bilgi okuryazarlığı (23 kazanım), görsel okuryazarlık (6 kazanım), medya okuryazarlığı (2 kazanım) ve elektronik okuryazarlık (3 kazanım) becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Burada dikkati çeken en önemli nokta, bilgi okuryazarlığının (23 kazanım), diğer tüm okuryazarlıklardan daha fazla kazanıma sahip olmasıdır. Bu durum, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında okuma/anlama A1-A2 düzeylerinde daha çok istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığına ağırlık verildiğini göstermektedir.

Görsel ve işitsel iletişim kaynaklarının sınırsız olduğu çağımızda, görsel okuma ile ilgili temel becerilerinin geliştirilmesinde ve 21.yüzyıl becerilerinin, görsel zekâsı yüksek olan “Z” kuşağı üyelerine kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan görsel okuryazarlığa okuma/anlama A1-A2



düzeylerinde sadece 6 (altı) kazanımda ve medya okuryazarlığına sadece A2 düzeyinde 2 (iki) kazanımda (A1 düzeyinde hiç yer verilmemiş) yer verilmesi ise eleştirilecek diğer bir konudur.

Elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve tekrardan elektronik ileti oluşturma süreci olarak tanımlanabilecek elektronik okuryazarlığı, okuma/anlama A1-A2 düzeylerinde sadece 3 (üç) kazanımda yer verilmesi de üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında genel anlamda temel düzeyde (A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama) 21.yüzyıl okuryazarlık modelleri kapsamında en çok bilgi okuryazarlığı (40 kazanım) ile görsel okuryazarlık (16 kazanım) becerilerine ve ayrıca az da olsa medya okuryazarlığı (9 kazanım) ve elektronik okuryazarlığı (3 kazanım) yer verilmiştir. Bu durum gösteriyor ki Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında genel anlamda temel düzeyde (A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama) 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine yeterli düzeyde yer verilmemiştir.

4.2 Öneriler

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının temel düzeyinde (A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama), 21.yüzyıl okuryazarlık beceri kazanımlarına daha fazla yer verilmelidir.

Genel anlamda Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında tüm dil becerileri ve düzeylerinde, sarmal bir yaklaşımla 21.yüzyıl okuryazarlık beceri kazanımlarına daha fazla yer verilmelidir.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının değişen şartlar da düşünülerek belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmesi, hatta küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan yeni dünya düzenine uygun bir biçimde ve 21 yüzyıl okuryazarlık becerilerini de kapsayacak şekilde yeniden tasarlanması uygun olacaktır. Bu amaçla; Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretimi ve dil öğretimi alanında uzman akademisyenler, üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) yöneticileri ve öğreticileri, özel dil kurslarının temsilcileri, eğitim uzmanları ile Türkiye Maarif Vakfı iş birliği ile 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerinin, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı kapsamında yeniden değerlendirilmesi amacıyla bir çalıştay düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. (2000). *Assesing Reading*. Cambridge UniversityPress: Cambridge- UK.
- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 74-102.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ausburn, J. L. ve Ausburn F. B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practise. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291-297.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 291-310.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.

- Burmark, L. (2002). *Learn to See, See to Learn*. [Özet]. Eric No: ED461850.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Council of Europe (CEFR). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: French Edition.
- Feinstein, H. ve Hagerty, R. (1994). *Visual Literacy in General Education*. University of Cincinnati, USA.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- İşler, Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Restructuring Education for a New Millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Lester, P. M. (2000). *Visual Communication: Images with Messages*. Wadsworth.
- Longman (2003). *Dictionary of Contemporary English*. Pearson Longman Press, UK.
- Messariss, P. (1994). *Visual Literacy: Image, Mind and Reality*. Westview Press, Oxford-UK.
- Oblinger, D. G. ve Oblinger J. L. (2005). *Educating The Net Generation Educause*. Boulder, USA
- Potter, J. (2005). *Media Literacy* (Third Edition). CA: Sage Publications.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- RTÜK. (2009). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması-2*. Kamuoyu, Yayın Araştırma ve Ölçme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Sanders, B. (1999). *Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. Ankara, Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2009). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul, Bayem Yayıncılık.



Extended Summary

In the study, it has been tried to determine how much 21st century literacy models are included in the A1-A2 level listening/watching and reading/comprehension achievements of the Turkish Maarif Foundation Program of Teaching Turkish as a Foreign Language.

In the literature review; 184 master's and doctoral theses in the field of teaching Turkish as a foreign language were reached at the Higher Education Thesis Center. Under the heading of literacy skills, 55 master's and doctoral theses were reached. In addition, 10 articles and 16 books were reached under the subject of teaching Turkish as a foreign language and literacy skills.

In the literature review, no studies were found under the titles of Teaching Turkish as a Foreign Language by the Turkish Maarif Foundation, and 21st Century Literacy Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language. As a result, unfortunately, no written and electronic resources could be found in this field.

The importance of teaching Turkish has increased considerably with the concept of multiculturalism that emerged with the removal of borders due to globalization movements in the world, the increase in the number of multinational companies, the increase in the speed and diversity of technology and transportation vehicles.

Unfortunately, no study has been found that evaluates the Turkish as a Foreign Language Teaching Program, which was prepared by the Turkish Maarif Foundation and filled a great gap in this field, within the framework of 21st century literacy skills. The fact that A1-A2 listening/watching and reading/comprehension gains, which are very important especially in the development of comprehension skills, are not evaluated within this scope is a major deficiency in terms of the field.

In order to reveal the conceptual analysis, books, journals and electronic articles related to 21st century literacy models have been extensively scanned. In this research, "document analysis" method, one of the qualitative research methods used in the careful and systematic examination of written documents as a data source, was adopted.

The data on the subject were collected with a problem-solving approach. In addition, "reaching primary sources" has been adopted as the main study method while conducting research.

The universe of the research; The Turkish Maarif Foundation's Teaching Turkish as a Foreign Language Program and the sample of the research consist of the A1-A2 level listening/watching and reading/comprehension achievements of the Turkish Maarif Foundation's Turkish as a Foreign Language Program.

In the study, data were collected in accordance with the method. The document analysis (content analysis) technique, which includes the analysis of written materials containing information about the research topic, was used to collect data.

In the literature review, no study was found that evaluated the Turkish Maarif Foundation's Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language within the scope of 21st century literacy skills. For this reason, it is thought that the study will contribute to the field.

In the Turkish Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Teaching Program A1-A2 listening/watching and reading/comprehension acquisitions, information literacy skills in 40 acquisitions within the scope of 21st century literacy skills, visual literacy skills in 16 acquisitions, media literacy skills in 9 acquisitions and electronic literacy skills in 3 acquisitions place is given. According to these results, 21st century literacy skills were not adequately included in the Turkish Maarif Foundation's Teaching Turkish as a Foreign Language Program A1-A2 listening/watching and reading/comprehension acquisitions.

21st century literacy skills should be given more place in Turkish Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Program A1-A2 listening/watching and reading/comprehension acquisitions.

In general, the Turkish Maarif Foundation Program for Teaching Turkish as a Foreign Language should include more 21st century literacy skills at all language skills and levels, with a spiral approach.

It would be appropriate to revise the Turkish Maarif Foundation Teaching Turkish as a Foreign Language Program at regular intervals and to include 21st century literacy skills, considering the changing conditions, and to redesign it in accordance with the new world order that has emerged with globalization.

For this purpose; In cooperation with the Ministry of National Education, the Turkish Maarif Foundation, academicians who are experts in Turkish teaching and language teaching, the managers and instructors of the Turkish Teaching Center (TÖMER) of universities, representatives of private language courses and education experts, the program of Teaching Turkish as a Foreign Language, 21st century literacy A workshop can be organized in order to re-evaluate them within the scope of their skills.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 26.09.2021 Kabul/Accepted: 01.12.2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler

Talat Tarık DEMİR^a Müzeyyen PELER^b Ayşegül GÜLER YILDIZ^c

^a Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, TÜRKİYE, talatdemir28@gmail.com

^b ORCID : 0000-0003-2037-4088

^c TÜRKİYE, muzeyyenpeler@gmail.com

^d ORCID : 0000-0002-9108-4216

^e Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, TÜRKİYE, aysegulguler27@gmail.com

^f ORCID : 0000-0002-7149-463X

Öz. Bu çalışmada 2011-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle hazırlanmış olan lisansüstü tezlerdeki eğilimleri belirlemek ve bu anlamda alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda 2011- 2020 yılları arasındaki verilere ulaşma noktasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nin “gelişmiş arama” ve “detaylı arama” kısımlarında “Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” anahtar sözcükleriyle tarama yapılmış ve Türkçe Eğitimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmenliği ana bilim dallarında erişime açık olan 578 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden nicel araştırma yöntemiyle hazırlanan tezler, tarama yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen tezler, araştırma için hazırlanan ve tez adı, yayın yılı, tez konusu, araştırma deseni, örneklem seçim yöntemi, örneklem grubu büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, hedef kitle başlıklarıyla tasnif edilmiş olan tez sınıflama formuna kodlanmış ve daha sonra içerik analizine tâbi tutularak elde edilen bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerle hazırlanan lisansüstü tezlerin en fazla “yüksek lisans” düzeyinde olduğu, tezlerin en çok “2019”, en az “2011” yıllarında yapıldığı, en fazla “dil öğreniminde duyuşsal özellikler” konusunun ele alındığı, veri toplama aracı olarak en fazla “ölçek” tercih edildiği ve çalışmalarda en fazla “tarama” ve “deneysel” desenlerin kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, nicel araştırma yöntemleri, lisansüstü tezler.

Trends in Graduate Theses Made Using Quantitative Research Methods in Teaching Turkish as a Foreign Language

Talat Tarık DEMİR^a Müzeyyen PELER^b Ayşegül GÜLER YILDIZ^c

^a Res. Assist., Necmettin Erbakan University, Konya, TURKEY, talatdemir28@gmail.com

 ID : 0000-0003-2037-4088

^b TURKEY, muzeyyenpeler@gmail.com

 ID : 0000-0002-9108-4216

^c Lect., Gaziantep University, Gaziantep, TURKEY, aysegulguler27@gmail.com

 ID : 0000-0002-7149-463X

Abstract. In this research, it is aimed to determine the trends in the postgraduate theses prepared with quantitative methods in the field of teaching Turkish as a foreign language between the years 2011-2020 and to contribute to the field in this sense. In line with the stated purpose, "teaching Turkish, teaching Turkish to foreigners, teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language" in the "advanced search" and "detailed search" sections of the National Thesis Center of the Council of Higher Education at the point of reaching the data between 2011 and 2020 were searched with words and 578 postgraduate theses, which were open to access in the departments of Turkish Education, Teaching Turkish to Foreigners, and Turkish Language Teaching, were reached. The theses, which were prepared with the quantitative research method, were examined by the scanning method. The theses examined were coded into the thesis classification form prepared for the research and classified by the titles of the thesis name, publication year, thesis topic, research design, sample selection method, sample/study group size, data collection tools, data analysis method, target audience, and then The findings obtained by subjecting the content analysis were reached. In the study, the postgraduate theses prepared with quantitative methods were mostly at the "master's level", the theses were mostly made in "2019", at least in "2011", the subject of "affective characteristics in language learning" was discussed at most, and "scale" was used as the data collection tool. " was preferred and it was seen that the most "screening" and "experimental" designs were used in the studies.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, teaching Turkish as a foreign language, quantitative research methods, graduate these.

1. GİRİŞ

Ana dili dışında yabancı bir dil daha bilmenin öneminin arttığı günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi konusundaki görüşler de her geçen gün çoğalmakta ve evrilmektedir. Sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik değişimlerin yanı sıra turizmin günden güne önem kazanması ve bir ihtiyaç hâline gelmesi dünya üzerindeki yer değişimlerini artırmış, insanlar farklı bir sosyal ortama dâhil olma arzusunun yanı sıra farklı bir coğrafyada yeni bir kültürle tanışma gereksiniminden ötürü de ikinci bir dil edinme gerekliliğini hissetmiştir. Yabancı dil öğretiminin ne zaman ve nerede başladığına dair kesin bir bilginin olmamasıyla birlikte eski çağlarda yazının henüz bulunmadığı dönemlerde yabancı dil öğretiminin o dilin konuşulduğu topraklarda yaşayarak ya da o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla öğretildiği düşünülmektedir (Demircan, 1990). Türkçenin ilk yazılı kaynağı

olan Orhun Yazıtları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili kesin veriler sunmasa da dil öğrenimi ve öğretimi konusunda bazı ipuçları vermektedir. Orhun Yazıtları ile birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mihenk taşı sayılan Dîvânu Lugâti't- Türk de Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili sürecin çok eski zamanlara dayandığının kanıtıdır (Biçer, 2017). Türklerin ticari, siyasi ve dinî olarak tarih boyunca farklı kültürlerle etkileşim içinde olması ve bu etkileşim ile Arapça, Farsça gibi farklı dillerden etkilenmesi, Batılılaşma çalışmaları ile Almanca, Fransızca, İtalyanca gibi Batı dillerine yönelmesi ve Cumhuriyetin ilanından sonra İngilizce öğrenimine önem vermesi Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel sürecini gösterir (Demircan, 1988). Yabancı dil öğreniminin önemi her dönem etkisini gösterse de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kurumsal anlamda ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile adım atılmıştır. Sonraki yıllarda birçok alanda etki alanına sahip üniversiteler ve üniversite bünyesine yer alan Türkçe Öğrenim/ Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) ve yüksek lisans, doktora gibi lisansüstü programlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların hızlandığı görülmektedir (Şen, 2019). Türkiye’de yabancı dil öğretimi Türkiye’nin tarihsel süreç içerisindeki değişen ve gelişen konumu, turizm alanındaki reformları ve eğitim konusundaki vizyonu Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde etkili olmuş bununla birlikte Türkçenin öğretimi ve öğrenimi noktasındaki çalışmaları da hızlandırmıştır. Bu bağlamda hem öğreticiler hem de öğrencilerle ilgili birçok araştırma ortaya konmuş daha nitelikli nasıl Türkçe öğretilbilir sorusu odağında birçok ürün ortaya konmuştur. Bu sorunun yanıtını bulma ve her zaman daha iyiye ulaşma çabasıyla üniversitelerde konuyla ilgili araştırmalar yapılması bakımından lisansüstü programlar açılmış ve araştırmalar bu minvalde hız kazanmıştır. Bireysel ve kolektif olarak farklı şekillerde yapılan yayımların yanı sıra araştırma konusu olarak hazırlanan tezler konuya ışık tutması bakımından bilimsel nitelikte alana katkı sağlamıştır. Yüksek lisans programlarından sonra doktora programlarının da açılmasıyla birlikte alanyazın içerisindeki çalışmaların sayısı artmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine ortaya konulan ürünler lisansüstü programların sayısının artmasıyla birlikte artış göstermiş ve bu bağlamda yapılan çalışmaların ne yönde olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan tezlerle ilgili eğilimleri belirlemek maksadıyla birçok çalışma yapılması aynı zamanda alandaki yığılmaları göstermesi ve yapılacak olan çalışmalara yardımcı olması bakımından değerlidir. Alanyazın incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili farklı yıl aralıklarını esas alarak lisansüstü araştırmaları inceleyen farklı yıllarda yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezleri inceleyen Büyükkiz (2014) 1981-2012 yıllarını kapsayan araştırmasına dâhil ettiği 147 çalışmayı konu, tezlerin yayın yılı, beceri alanı ve ele aldığı yöntemle göre çeşitli başlıklar altında tasnif ederek incelemiştir. Bu çalışmada 136 betimsel, 11 deneysel yöntemle hazırlanan tez ve en çok dil bilgisi incelemeleri ile yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ercan (2014) tarafından yapılan ve 1989-2013 yıllarını kapsayan çalışmada eğitim düzeyi, yıl,

üniversite, ana bilim dalı, danışman, konu alanı, yöntem, çalışma grubu, örneklem seçim tekniği, veri toplama araçları, veri çözümleme biçimleri ve sunulan öneriler şeklindeki başlıklarla detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Ercan'ın yaptığı çalışmada 49 tezin yöntemi belirtilmemişken 17 tezin nitel yöntemle hazırlandığı ve toplamda 118 tezin incelendiği sonucuna varılmıştır. Yine bu tezlerden en çok dil bilgisi öğretimi ve materyal hazırlama konularının ön planda olduğu neticede görülmektedir.

Türkben (2018) 1985- 2017 yılları arasında yapılan tezleri değerlendirdiği çalışmasında 280 tezi yıl, üniversite, enstitü, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ile veri analiz teknikleri gibi farklı başlıklar altında sınıflandırarak değerlendirmelerde bulunmuştur. Türkben'in çalışmasında konu dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın ders kitabı incelemeleri ve dil bilgisi öğretimine yönelik yapıldığı bununla birlikte nitel yöntemle 180 tez, nicel yöntemle 74 tezin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2019) araştırmasında 1994- 2017 yılları arasında yapılan erişime açık 184 lisansüstü tezi yedi başlık altında oluşturduğu yayın sınıflama formu kullanarak incelemiştir. Bu tezlerde en çok kullanılan yöntemin 99 tez ile nicel yöntem, 40 tez ile nitel yöntem olduğu neticesine varılmıştır.

Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu (2019) çalışmalarında 2009-2019 yılları arasında yapılan 55 lisansüstü tezi yıllara göre dağılımı, tez türüne göre dağılımı, enstitü türüne göre dağılımı, üniversiteye göre dağılımı, hedef kitleye göre dağılımı, yöntemle göre dağılımı, tez konularına göre dağılımı şeklinde tasnif ederek değerlendirmiştir. Bu çalışmada en fazla nitel yöntemin kullanıldığı nicel ve karma yöntemin aynı oranda ikinci sırada yer aldığı görülmekle birlikte en fazla kitap setlerinin incelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Önal (2021) yabancılara Türkçe öğretimi alanında 2015-2020 yılları arasında hazırlanmış olan 540 yüksek lisans ve doktora tezini yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, veri toplama araçları ve örneklem başlıkları altında tez sınıflama formuna kodlayarak incelemişlerdir. Yapılan çalışmada 366 teze en fazla nitel yöntemin kullanıldığı ve en çok söz varlığı ve yazma eğitimi ile ilgili konuların çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu araştırmalar yabancılara Türkçe öğretimindeki yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimleri belirlemek amacıyla genellikle farklı başlıklarla kategorize edilerek hazırlanmış tez sınıflama formları kullanılarak alanda yapılan çalışmalarını inceleme odaklıdır. Araştırmalarda lisansüstü tezlerin seçilmesindeki nedenlerden biri alanyazındaki boşlukları ya da yığılmaları tespit etmeye yönelik olup ihtiyaç duyulan konulara yönelmek ve üniversitelerin ilgili programlarında konuyla ilgili nitelikli bilimsel araştırmalara ortam hazırlamaktır. Dolayısıyla ortaya konan ürünlerin geçerli ve güvenilir olması için bilimsel olması gerekmektedir. Bilimsel araştırma, sosyal ve fiziksel fenomenalar hakkında bilimsel bilgi elde etmek için sistematik, planlı ve bazen de kontrollü olarak yapılan bir çalışmadır (Ekiz, 2003). Balcı'nın (2021) McMillan ve

Schumacher'den (1984) naklettiğine göre bilimsel araştırma belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi olarak tanımlanabilir. Buna göre araştırma yöntemi, araştırma desenini de ifade eder. O halde bir anlamda araştırma, araştırma yöntembilimi ve araştırma deseni aynı anlama gelir. Araştırma, akademik bir çalışma alanı olmaktan çok, çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili bir sanat olarak algılanabilir.

Yapılan çalışmalarda araştırma yönteminin ortaya konulması, araştırmanın nasıl yapıldığı ne gibi bir süreçten geçtiğiyle ilgili bilgi vermesi bakımından ve bu tarz çalışmaları yaparken tasnif etme durumunu kolaylaştırdığından önemlidir. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ortaya konan tezlere bakıldığında, çalışmaların büyük oranda nitel yöntemlerle ele alındığı dikkat çekmektedir.

Nitel ya da nicel araştırmaları planlarken bize yol gösteren en temel başlangıç, araştırmak istenilen konudur. Amacına uygun olan yöntemi seçmek araştırma için oldukça önemlidir. Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlar ve nitel araştırmalar geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu nedendir ki alanyazınla ilgili yapılan çalışmalarda doğal ortamında doğrudan veri toplamanın mümkün olduğu ve araştırmacıya kendi bakış açısı ve deneyimlerini sunma imkânı da veren bu yöntem çeşidi çokça tercih edilmiştir. Öte yandan nicel araştırmalarda araştırmacı ön bilgilerinden, duygularından ve değerlerinden sıyrılmış olarak olguya bakar. Bilgide öncelik olgudur ve olgu olmadan herhangi bir bilgi elde edilemez. Buna göre nicel araştırmalarda önce olgu sonra kuram- kuramca (paradigma) gelir. Bu tür araştırmalarda kuram/ kavram ilişkisi genellikle doğrulayıcı ya da yanlışlayıcıdır. Araştırma verilerinin doğası güçlü ve güvenilirdir bu nedenle veriler genellenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle hazırlanan lisansüstü tezler belirli başlıklar altında kodlanarak tasnif edilmiştir. Böylelikle alanda yapılmak istenen çalışmalara fikir vereceği ve özgün ürünler yapılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1 Amaç

Araştırmanın amacı son on yıl içinde alanyazında yapılmış olan Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezleri çeşitli özelliklerine göre çok boyutlu incelemek ve bu çalışmalardaki eğilimleri tespit ederek alana katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda 2011- 2020 yıllarını içeren araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin diğer bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan tezlere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yöntemsel özelliklere göre (araştırma deseni, örneklem seçim yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) dağılımı nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerin hedef kitleye göre dağılımı nasıldır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerde hedef kitlenin örneklem grubu büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan desenlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerde desenlerin tez türlerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2019).

2.1 Veri Toplama Aracı

Araştırma, 2011-2020 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle hazırlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. YÖK Tez Merkezi'nde taranan ve ulaşılabilir konumda olan 97 nicel yöntemle hazırlanan lisansüstü tez, çalışma kapsamında incelenerek elde edilen bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada, tez sınıflama formu oluşturulmuş ve elde edilen veriler form aracılığıyla tasnif edilmiştir. Form; tez adı, yayın yılı, tez konusu, araştırma deseni, örneklem seçim yöntemi, örneklem grubu büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, hedef kitle olmak üzere dokuz başlık altında tasnif edilmiş toplanan veriler, formdaki başlıkların altına kodlanmıştır.

2.2 Verilerin Analizi

Araştırmada tez sınıflama formuna kodlanarak elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve söz konusu temalar arası ilişkilerin analizini bir araya getirerek okuyucuya yardımcı olacak şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile

araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Baltacı, 2017). Verilerin analizinde tezlerdeki konu dağılımı tespit edilirken tezlerin başlıklarından ve tezlerde geçen anahtar sözcüklerden istifade edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini ve dolayısıyla geçerliğini sağlamak amacıyla veri seti üç uzman tarafından sınıflama formuna kodlanmış ve üç kodlama arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman formülüne göre .90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre formun güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan tezlerin diğer bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan tezlere ve yıllara göre dağılımı Tablo 1’de göstermiştir.

Tablo 1.

Nicel Tezlerin Diğer Araştırma Yöntemleriyle Hazırlanan Tezlere ve Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	Nicel		Nitel		Karma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2011	2	0.34	13	2.24	2	0.34	17	2.94
2012	3	0.51	15	2.59	1	0.17	19	3.28
2013	6	1.03	10	1.73	3	0.51	19	3.28
2014	7	1.21	23	3.97	5	0.86	35	6.05
2015	5	0.86	28	4.84	10	1.73	43	7.43
2016	8	1.38	28	4.84	12	2.07	48	8.30
2017	6	1.03	26	4.49	16	2.76	48	8.30
2018	17	2.94	60	10.38	20	3.46	97	16.78
2019	31	5.36	112	19.37	26	4.49	169	29.23
2020	12	2.07	51	8.82	20	3.46	83	14.35
Toplam	97	16.78	366	63.32	115	19.89	578	100

Tablo 1’e göre 2011-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında toplam 578 tez üretilmiştir. Bu tezlerin yüzde 16.78’i nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Belirtilen yıllarda en az nicel araştırma yöntemleri, en çok nitel araştırma yöntemleri kullanılarak lisansüstü tez üretilmiştir. 2019 yılı alanda en çok tezin üretildiği yıl olarak görülmektedir ve aynı yılda yine nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan tez sayısı da diğer yıllara göre daha çoktur. Alanda en az tezin 2011 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Yıllara göre tablo genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda daha çok tezin üretildiği yorumu

da yapılabilir. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan tezlerde de aynı durum söz konusudur.

3.2. İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2011	1	1.03	1	1.03	2	2.06
2012	2	2.06	1	1.03	3	3.09
2013	6	6.18	-	-	6	6.18
2014	7	7.21	-	-	7	7.21
2015	3	3.09	2	2.06	5	5.15
2016	7	7.21	1	1.03	8	8.24
2017	6	6.18	-	-	6	6.18
2018	14	14.32	3	3.09	17	17.52
2019	26	26.80	5	5.15	31	31.95
2020	11	11.34	1	1.03	12	12.37
Toplam	83	85.56	14	14.43	97	100

Tablo 2 incelendiğinde 2011-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak 97 tez üretildiği görülmektedir. Yapılan tezlerin büyük oranda (%85.56) yüksek lisans tezlerinden oluştuğu dikkat çekmektedir. Buna göre doktora tezlerinin sayısı yüksek lisans tezlerinden daha azdır. Tabloya göre nicel yöntemlerle en çok 2019, en az 2011 yılında lisansüstü tez ortaya konmuştur. 2019 yılında hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin diğer yıllara göre daha çok olduğu görülmektedir. Tablo değerlendirildiğinde bazı yıllarda (2013, 2014, 2017) doktora tezlerinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmadığı anlaşılır. Yüksek lisans tezleri açısından bakıldığında ise nicel yöntemler kullanılarak her yıl tez hazırlandığı anlaşılmaktadır.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Tablo 3’te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tez Konusu	f	%
Dil öğreniminde duyuşsal özellikler	18	18.55
Yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi	10	10.30
Sözcük öğretimi	7	7.21
Dil ihtiyaç analizi	6	6.18
Dil öğrenenlerin kullandığı stratejiler	6	6.18
Ölçme değerlendirme	5	5.15
Dil bilgisi öğretimi	4	4.12
Öğrencilerin dil eğitimine yönelik görüşleri	3	3.09
Yaklaşım, yöntem veya modelin konuşma becerisine etkisi	3	3.09
Dil öğretim sürecinin değerlendirilmesi	3	3.09
Dil öğrencilerinin duyuşsal özellikleri	2	2.06
Tez Konusu	f	%
Söz edimi	2	2.06
Yazma becerisi ve duyuşsal özellik ilişkisi	2	2.06
Dil öğretiminde kullanılan yöntem veya tekniklerin değerlendirilmesi	2	2.06
Teknoloji kullanımının dil eğitimine etkisi	2	2.06
Metin yeterliliği ve seviye tespiti	2	2.06
Metin düzenlemelerin okuma becerisine etkisi	2	2.06
Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sorunlar	2	2.06
Üst bilişsel okuma stratejileri	1	1.03
Öğrenci yeterlilikleri	1	1.03
Etkinlik geliştirme	1	1.03
Duyuşsal özellikler ve okuma becerisi ilişkisi	1	1.03
Yaklaşım, yöntem veya modelin kelime öğrenimine etkisi	1	1.03
Dil yeterliliği ve sosyo-kültürel uyum ilişkisi	1	1.03
Dil eğitimine yönelik materyal kullanımı	1	1.03
Yazma becerisi ve metinsellik ölçütlerinin değerlendirilmesi	1	1.03
Dil becerileri ve duyuşsal özellik ilişkisi	1	1.03
Öğrencilerin dil eğitimi bağlamında türkiye algısı	1	1.03
Yaklaşım, yöntem veya modelin dil becerilerine etkisi	1	1.03
Dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler	1	1.03
Dil becerilerini geliştirmede öykü kullanımı	1	1.03

Televizyon programlarının dil becerilerinin gelişimine etkisi	1	1.03
Öğrenci metinlerinin incelenmesi	1	1.03
Deyim ve atasözü öğretimi	1	1.03

Tablo 3'e bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2011-2020 yılları arasında nicel yöntemlerle hazırlanan tezlerin 34 farklı konu üzerinde yapıldığı görülür. Araştırmacılar en çok dil öğreniminde duyuşsal özellikler (%18.55) üzerinde durmuşlardır. Bu konuyu yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi (%10.30) ve sözcük öğretimi (%7.21) konuları takip etmektedir. Sadece bir kez çalışılan 16 farklı konu bulunduğu da tablodan anlaşılmaktadır. Dil becerileri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacıların daha çok yazma becerisine eğildiği görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Dördüncü alt problemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerde yöntemsel özellikler (araştırma deseni, örneklem seçim yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) açısından nasıl bir dağılımın olduğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak tezlerin kullanılan desenlere göre dağılımı incelenmiştir.

Tablo 4 tezlerin desenlerine göre dağılım oranlarını göstermektedir.

Tablo 4.

Tezlerin Desenlere Göre Dağılımları

Araştırma Deseni	f	%
Tarama	46	47.42
DeneySEL	36	37.11
Korelasyonel	2	2.06
Belirtilmeyenler	13	13.40
Toplam	97	100

Tablo 4'e göre alanda üretilen nicel tezlerde deneySEL, tarama ve korelasyonel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin daha çok tarama deseni (%47.42) kullanılarak hazırlandığı, korelasyonel desenlerin (% 2.06) ise en az kullanılan desen olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca desen bilgisinin yer almadığı tezlerin olduğu ve bu tezlerin oranının %13.40'a denk geldiği de tablodan anlaşılmaktadır.

Tezlerde kullanılan örneklem seçim yöntemleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Tezlerin Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	f	%
Basit seçkisiz örnekleme	24	24.74
Uygun örnekleme	7	7.21

Kolay ulaşılabilir örnekleme	3	3.09
Amaçlı örnekleme	3	3.09
Küme örnekleme	2	2.06
Evren	9	9.27
Belirtilmeyen	49	50.51

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü tezlerde beş farklı örnekleme seçimi yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden basit seçkisiz örnekleme yönteminin (%24.74) diğer yöntemlere göre daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır. Küme örnekleme (%2.06) diğer örnekleme seçimi yöntemlerine göre daha az kullanılmıştır. Tabloya göre tezlerin %50.51'inde örnekleme seçimi yöntemine yer verilmemiştir. Tezlerde evrene ulaşıldığını ifade edenlerin oranı ise %9.27'dir.

Örnekleme büyüklüğüne göre tezlerin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Tezlerin Örnekleme Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örnekleme Grubu Büyüklüğü	f	%
0-30	21	21.64
31-60	17	17.52
61-90	10	10.30
91-120	10	10.30
121-150	8	8.24
151-200	15	15.46
201-300	10	10.30
301-600	5	5.15
601-700	1	1.03

Tablo 6 yorumlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle yapılan tezlerde en çok çalışmanın 0-30 kişiden oluşan örnekleme grupları (%21.64) üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Tabloda 601-700 kişiden oluşan örnekleme grupları kullanılarak sadece bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise küçük örnekleme gruplarının tezlerde daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 7'de tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına dair bulgulara yer verilmiştir. ,

Tablo 7.

Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Tezlerin Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	40	41.23
Anket	30	30.92
Bilgi formu	33	34.02
Veri Toplama Araçları	f	%
Başarı testi	21	21.64
Kişilik/Algı/Tutum/İlgi/Yetenek testleri	4	4.12
Diğer	11	11.34

Nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına yer veren Tablo 7'ye göre ölçeklerin (%41.23) diğer araçlara göre daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ölçeklerden sonra bilgi formu (%34.02) ve anketin (%30.92) geldiği görülmektedir. Veri toplama aracı olarak kişilik/algı/tutum/ilgi/yetenek testleri (%4.12) en az kullanılan araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kullanılan veri analiz yöntemlerine göre tezlerin dağılımlarına Tablo 4.5.'te yer verilmiştir.

Tablo 8.

Veri Analiz Yöntemlerine Göre Tezlerin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	f	%	
Betimsel	Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Mod, Ortanca, Çarpıklık, Basıklık	32	32.98
	Parametrik Testler (Anova, T Testi, Pearson Korelasyon, Regresyon, Manova, Ancova)	67	69.07
Kestirimsel	Nonparametrik Testler (Ki-Kare, Wilcoxon, Mann-Whitney U, Spearman Korelasyon, Friedman, Kruskal Wallis)	35	36.08

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere tezlerde betimsel ve kestirimsel istatistikler kullanılmıştır. Kestirimsel istatistiklerin çalışmalarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda parametrik testlerin (%69.07) nonparametrik testlere (%36.08) nazaran daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca tabloda analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı tezlerin olduğu çıkarımı da yapılabilmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular

Tablo 9'da tezlerde üzerinde durulan hedef kitlelerin dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 9.

Hedef Kitlelere Göre Tezlerin Dağılımı

Hedef Kitle	f	%
Türkiye'deki yabancı lisans öğrencileri	71	73.19
Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler	12	12.37
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ve Türk öğrenciler	4	4.12
Öğretmenler	4	4.12
Öğretim elemanları	3	3.09
Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri	1	1.03
Türkiye'deki yabancı ilkokul öğrencileri	1	1.03
Tek dilli ve çok dilli öğrenciler	1	1.03

Tablo 9'a göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nicel yöntemlerle hazırlanmış tezlerin hedef kitlelerini 8 farklı grup oluşturmaktadır. Yapılan tezler, Türkiye'ye gelen yabancı lisans öğrencileri (%73.19) üzerine yoğunlaşmaktadır. İkinci sırada ise Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin (%12.37) geldiği görülmektedir. Üzerinde sadece bir çalışma yapılan 3 farklı hedef kitlenin olduğu da tablodan anlaşılmaktadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular

Bu alt problemde üzerinde tez yapılan hedef kitlelerin örneklem gruplarının büyüklüklerine göre dağılımı incelenmiştir. Tablo 10'da hedef kitlelerin örnek gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 10.

Hedef Kitlenin Örneklem Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Hedef kitle	Örneklem Grubu Büyüklüğü								
	0-30	31-60	61-90	91-120	121-150	151-200	201-300	301-600	601-700
Türkiye'deki yabancı lisans öğrencileri	19	14	7	3	5	12	6	4	1
Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler		1	2	5	3	1			

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ve Türk öğrenciler	1	1	2		
Öğretmenler	1	1	1	1	
Öğretim elemanları	1		2		
Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri				1	
Türkiye'deki yabancı ilkokul öğrencileri	1				
Tek dilli ve çok dilli öğrenciler		1			

Tablo 10 yorumlandığında Türkiye'deki yabancı lisans öğrencileri üzerine her örneklem büyüklüğünde tez çalışması yapıldığı görülür. Aynı zamanda Türkiye'deki yabancı lisans öğrencileri üzerinde en çok tez üretilen hedef kitledir. Bu kitle üzerinde çalışılırken daha çok 0-30 kişiden oluşan örneklem grupları kullanılmıştır. Bu büyüklükteki örneklem gruplarının Türkçe öğrenenler üzerinde yapılan tezlerde de tercih edildiği görülmektedir. 601-700 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünde ise bütün hedef kitleler göz önüne alındığında sadece bir tez üretildiği ve bunun da yabancı lisans öğrencileriyle yapıldığı görülür. Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef kitle olarak seçildiği tezlerde beş farklı örneklem grubu büyüklüğünün olduğu, bu hedef kitle üzerinde çalışmalar yapılırken daha çok 91-120 kişiden oluşan örneklem gruplarının kullanıldığı görülmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme Dair Bulgular

Tablo 11, tezlerde kullanılan desenlerin örneklem gruplarının büyüklüğüne göre dağılımını göstermektedir.



Tablo 11.

Desenlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Desenler	Örneklem Grubu Büyüklüğü								
	0-30	31-60	61-90	91-120	121-150	151-200	201-300	301-600	601-700
Deneysel	19	10	3	1	1	1		1	
Tarama	1	4	4	7	7	11	8	3	1
Korelasyonel			1	1					
Belirtilmeyenler	1	3	2	1		1	4	1	

Tablo 11'e göre tarama deseninin kullanıldığı tezlerde her örneklem grubu büyüklüğünü görmek mümkündür. Anlaşılacağı üzere en büyük örneklem grubunun tarama çalışmalarında kullanıldığı, tarama deseniyle yapılan tezlerin diğer desenlerle yapılan tezlere göre daha büyük gruplarla yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca tabloya göre tarama desenlerinde 151-200 kişilik örneklem gruplar üzerinde daha çok çalışıldığı yorumu da yapılabilir. Deneysel çalışmalarda 60 kişiye kadar olan örneklem gruplarının daha fazla kullanıldığı, çok büyük örneklem gruplarının pek kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Korelasyonel araştırma deseninin ise sadece 2 kez kullanıldığı ve bu çalışmalarda 61-120 kişiden oluşan grupların tercih edildiği görülmekle birlikte bu gruplarda her desenle tez üretildiği görülmektedir. Nicel yöntemlerle hazırlanan ancak modelin belirtilmediği tezlerde ise en küçük örneklem grubu 0-30 kişilik, en büyük örneklem grubu ise 301-600 kişiden oluşan gruptur. Desenler açısından genel olarak bakıldığında 0-30 kişiden oluşan örneklem gruplarının daha çok kullanıldığı görülmektedir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme Dair Bulgular

Tablo 12'de alanda hazırlanan tezlerin türlerine göre desen dağılımı görülmektedir.

Tablo 12.

Tez Türlerinin Desenlere Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Tez Türü	
	Yüksek Lisans	Doktora
Tarama	39	7
Deneysel	31	5
Korelasyonel	2	-
Belirtilmeyenler	11	2

Tablo 12'ye göre hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde tarama deseni diğer desenlere göre daha fazla kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde tarama desenlerinden sonra deneysel desenlerin geldiği görülmektedir. Aynı durum doktora tezlerinde de geçerlidir. Korelasyonel araştırma yöntemleri sadece

yüksek lisans tezlerinde kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde desen bilgisi verilmeyenlerin doktora tezlerine nazaran daha fazla olduğu da bir başka yorum olarak yazılabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretmek için tarihî süreç içerisinde pek çok eser yazılmıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. Alanda yapılan tezlere bakıldığında ise son yıllarda nicelik anlamında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 2011-2020 yılları arasında yani son on yıl olarak da ifade edilebilecek bir süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan taramada toplam 597 teze ulaşılmış, bu tezlerin 97'sinin nicel araştırma yöntemleriyle hazırlandığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin oranı %16,26'dır. Bu oran ise diğer araştırma yöntemleriyle yani nitel ve karma yöntemlerle hazırlanan tezlerle karşılaştırıldığında en düşük orana denk gelmektedir. Yapılan çalışmayla alanda en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok 2019, en az 2011 yılında üretimin olduğu görülür. Alanda üretilen tezlere genel olarak bakıldığında son yıllarda sayıca artışın olduğu anlaşılmaktadır. Maden ve Önal (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezleri incelediği çalışmada paralel sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Alanda nicel yöntemlerle hazırlanan tezlerin türlere göre dağılımı incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha çok olduğu görülmektedir. Toplamda 83 yüksek lisans tezi hazırlanırken doktora tezlerinin sayısı 14 olarak tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin ezici bir oranda olduğu görülmektedir. Bunda alandaki akademik çalışmaların yeni olması, alandaki uzmanların ve lisansüstü programların az olması gibi sebepler etkili olabilir. En çok 2019 yılında yüksek lisans tezi üretilmiştir. Doktora düzeyine bakıldığında yine aynı yılda daha fazla tez hazırlandığı görülür. 2011-2020 yılları arasında her yıl yüksek lisans tezinin yapıldığı da yapılan çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Ancak doktora düzeyi tezlere bakıldığında 2013,2014 ve 2017 yıllarında nicel yöntemlerle tez hazırlanmadığı anlaşılmaktadır.

Alanda nicel yöntemlerle yapılan lisansüstü tezlerde 34 farklı konu üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Konu olarak dil öğreniminde duyuşsal özelliklerin çalışıldığı tezler sayıca daha fazladır. Bu tezleri yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi ve sözcük öğretimi konuları üzerine yapılan tezler takip etmektedir. Sadece bir kez çalışılan konuların olduğu da görülmüştür. Dil becerileri açısından bakıldığında yazma becerisi üzerinde daha fazla durulan beceridir. Dinleme becerisinin diğer becerilere nazaran ihmal edildiği de tezlerin konularına bakıldığında anlaşılmaktadır. Büyükkiz (2014) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan tezlerde yazma becerisinin en çok çalışılan beceri olduğu, dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulmadığını ifade etmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018) ise yaptıkları çalışmada Türkçe eğitimi alanında doktora tezlerini incelemiş, tezlerde dinleme ve konuşma becerilerinin daha az çalışıldığını belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada alanda nicel yöntemlerle hazırlanan tezlerde tarama, deneysel ve korelasyonel araştırma olmak üzere 3 farklı desenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tarama deseni hem yüksek lisans

hem de doktora tezlerinde diğer desenlere nazaran daha fazla kullanılmıştır. Deneysel desenler ise ikinci sırada gelmektedir. Yüksek lisans tezlerinde korelasyonel araştırma yönteminin de kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde desen durumları araştırılırken desen bilgisinin verilmediği tezlerin olması dikkat çekici bir noktadır. Yüksek lisans tezlerinde 11, doktora tezlerinde ise 2 tezin desen bilgisi verilmemiştir. Bu tezlerde sadece nicel yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Baki (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yaptığı çalışmada tarama deseninin daha çok kullanıldığı, deneysel desenlerin ikinci sırada geldiği tespitinde bulunmuştur. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) da yaptıkları çalışmada Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarını incelemiş, tarama desenlerinin daha çok kullanıldığını, deneysel çalışmaların sonrasında geldiğini ifade etmiştir. İfade edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar yapılan bu çalışma sonuçlarıyla paralellikler göstermektedir.

Tezlerde örneklem seçim yöntemleri açısından çeşitlilik görülmektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi tezlerde en çok kullanılan örneklem seçim yöntemidir. Sonrasında uygun örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri gelmektedir. Dikkatleri celbeden bir nokta tezlerin oranı %50.51'inde örneklem seçim yöntemlerinin belirtilmemesidir. Örneklem seçiminde güvenilir bir sürecin yürütülüp yürütülmediği bu noktada sorgulanabilir. Eyüp (2020) yaptığı çalışmada bu bulguyla benzer sonuçlara ulaşmış, duruma eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir.

Tezlere örneklem gruplarının büyüklüğü açısından bakıldığında nispeten küçük gruplar üzerinde çalışmaların daha fazla yürütüldüğü söylenebilir. En küçük örneklem grubu olan 0-30 kişilik gruplar üzerinde 21 tez yapılırken, 601-700 kişilik en büyük grupta ise sadece 1 tez yapıldığı görülmektedir. Tarama yöntemiyle hazırlanan tezlerin diğer desenlerle hazırlanan tezlere göre daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirildiği çalışma sonucunda anlaşılmıştır. Aynı zamanda tarama çalışmalarının her büyüklükteki örneklem grupları üzerinde yürütüldüğü de görülmüştür. Deneysel desenle hazırlanan tezlere bakıldığında 0-30 kişilik örneklem gruplarının daha çok kullanıldığı görülür. Türkben'in (2018) yaptığı çalışma incelendiğinde benzer sonuçlara ulaştığı anlaşılmıştır.

Ölçek lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Tezlerin % 41.23'ünde ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir. Ölçekleri anket, form ve testler takip etmektedir. Maden ve Önal (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, nicel çalışmalarda en çok ölçek, form ve testlerin kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel yöntemlerle yapılan tezlerde anlam çıkartıcı istatistiklerin yani kestirimsel istatistiklerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan kestirimsel istatistiklerde ise daha çok parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan çalışmayla betimsel istatistiklerin kestirimsel istatistiklere nazaran daha az kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca betimsel ve kestirimsel analizlerin birlikte kullanıldığı tezler de vardır.

Üzerinde tez üretilen hedef kitlelere bakıldığında üniversitelerin bünyesindeki öğrenciler üzerinde bir yoğunlaşma olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında Türkçe öğrenenler üzerinde yapılan tezler sayı olarak ikinci sırada gelmektedir. Hedef kitleler incelenirken Türkçe öğretmeni adayları, yabancı ilkökul öğrencileri, tek ve çok dilli öğrenciler üzerinde ise sadece birer çalışma yapıldığı görülmüştür. Çelebi vd. (2019) alandaki tezleri incelediği çalışmasında aynı şekilde üstünde en çok çalışma yapılan hedef kitlenin yükseköğretimdeki yabancı öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda ilkökul seviyesindeki yabancı öğrenciler üzerinde sadece bir çalışmanın yapıldığını da çalışmasında ifade etmiştir.

Tezler incelenirken Türkiye'deki yabancı lisans öğrencileri üzerinde en büyük örneklem grubuyla çalışıldığı ve bu tezde tarama deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı lisans

öğrencileriyle yapılan tez çalışmalarında her büyüklükte örneklem grubu kullanılmıştır. Yapılan çalışmada en küçük örneklem grupları 0-30 kişiden oluşmaktadır. Bu büyüklükteki örneklem gruplarının lisans öğrencileri ve dil öğreticileri üzerine yapılan tezlerde kullanıldığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle yapılan tezlere genel olarak bakıldığında son yıllarda tez sayısının daha fazla olduğu görülür. Tezlerde pek çok farklı konu üzerinde durulduğu, konu olarak dil öğrenim sürecinde duyuşsal özellikler üzerinde bir yoğunlaşma olduğu anlaşılır. Tezlerde tarama deseni daha çok kullanılmıştır ve bu desende nispeten daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılmıştır. Desen bilgisinin ve örneklem seçim yöntemlerinin belirtilmediği tezlerin olması eleştirilebilir bir nokta olarak dikkatleri çekmektedir. Tezlerde nispeten küçük örneklem grupları daha çok kullanılmıştır denilebilir. Ölçeklerin en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu ve tezlerde veriler analiz edilirken parametrik testlerin daha çok kullanıldığı görülür. Tezlerin üniversite öğrencileri üzerinde odaklandığı da bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelenirken araştırma yöntemleri açısından bir çerçeve çizilerek bir yaklaşım sergilemek daha derin ve anlamlı bilgilerin edinilmesini, karşılaştırmalar yapılırken daha tutarlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Çünkü her bilimsel araştırma yönteminin kendine has yaklaşımları ve metotları vardır. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemleri temel alınarak bir çerçeve çizilmiştir. Bu açıdan alanda meta-analiz çalışmaları yapacak araştırmacılara da fikir verebileceği düşünülmektedir.

Ortaya konan tezlerde azımsanmayacak oranda örnekleme seçim yöntemlerinin, desen bilgisinin verilmemesi veya yetersiz bir şekilde ifade edilmesi dikkatleri bu noktalara yoğunlaştırmaktadır. Alanda yapılan tez çalışmaları incelendiğinde metodolojik özellikler açısından daha özenli olunması daha nitelikli tezlerin hazırlanmasını sağlayacaktır.

Alanyazında hazırlanan tezlerde daha çok tarama ve deneysel desenlerin kullanıldığı görülmüştür. Farklı desenlerle çalışmaların tasarlanması faydalı olabilir. Yapılan tezlerde disiplinlerarası bir yaklaşım sergilemek de farklı fikirlerin çıkmasını sağlayabilir.

Tezlerde bazı konularda ve becerilerde yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Bir kez çalışılan konuların olduğu da çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak konu seçimlerinde daha farklı yaklaşımlar sergilenebilir. Çünkü tezlerden alana ciddi katkılarda bulunması beklenir.

Tezler incelendiğinde örgün eğitim içerisinde yabancılara Türkçe öğretimin temel alındığı görülmüştür. Örgün eğitim dışında yabancılara Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği üzerine çalışmalar yapılabilir. Teknoloji tabanlı öğretim sistemlerinin geliştirilmesi için farklı disiplinlerle ortaklaşa çalışmaların yapılması işlevsel anlamda alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41.
- Balçı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Biçer, N. (2017) *Türkçe Öğretimi Tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyükkikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe Öğretmenleri İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 536-558.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42- 56
- McMillan, J. ve Schumacher, S. (1984). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Boston and Toronto: Little, Brown and Company.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. (Ed.). (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Gökteş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Foreign language teaching in Turkey Turkey's changing and developing position in the historical process, its reforms in the field of tourism and its vision on education have been effective in learning Turkish as a foreign language. This situation has also accelerated the studies on teaching and learning Turkish. In this context, many studies have been put forward about both instructors and learners, and many products have been put forward in the focus of the question of how Turkish can be taught in a more qualified way.

In an effort to find the answer to this question and to always achieve better, graduate programs have been opened in universities in order to conduct research on the subject, and research has gained momentum in this regard. In addition to the publications made in different ways individually and collectively, the theses prepared as research topics have contributed to the field in terms of shedding light on the subject.

Although the importance of foreign language learning shows its effect in every period, the first institutional step in teaching Turkish as a foreign language was taken with TÖMER, which was established within Ankara University in 1984. In the following years, it is seen that studies on teaching Turkish as a foreign language accelerated through universities with influence in many fields, Turkish Learning / Teaching, Research and Application Centers (TÖMER) and graduate programs such as master's and doctorate.

In this study, postgraduate theses prepared with quantitative methods in the field of teaching Turkish to foreigners were coded and classified under certain headings. Thus, it is thought that it will give an idea to the studies to be done in the field and contribute to the production of original products.

When the theses made with quantitative research methods in the field of teaching Turkish as a foreign language are examined in general, it is seen that the number of theses is higher in recent years. It is understood that many different subjects are focused on in the theses, and that there is a concentration on affective characteristics in the language learning process as a subject. Scanning design has been used more in theses and this design has been studied with relatively larger sample groups. The existence of theses in which pattern information and sample selection methods are not specified draws attention as a critical point. It can be said that relatively small sample groups were used more in theses. It is seen that scales are the most used data collection tool and parametric tests are used more when analyzing data in theses. Another result is that the theses focus on university students.

It has been observed that there is a concentration on some subjects and skills in the theses. It has been determined as a result of the study that there are subjects that have been studied once. Considering these results, different approaches can be exhibited in the selection of topics. Because theses are expected to make serious contributions to the field.

When theses are examined, it is seen that teaching Turkish to foreigners is based on formal education. Other than formal education, studies can be conducted on how to teach Turkish to foreigners. Working in partnership with different disciplines for the development of technology-based teaching systems can contribute to the field in a functional sense.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 09.10.2021 Kabul/Accepted: 15.12.2021

Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarının Okunabilirlik Durumları

Eyüp AYDIN^a

^a Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE, eyup.aydin@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1140-7960

Öz. Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Bununla birlikte dil öğretimini, sınıf sınırları dışında devam ettirebilmek ve pekiştirebilmek için de okuma kitaplarından faydalanılır. Nitelikli okuma kitapları, Türkçe öğrenen yabancıların da ihtiyaç duyduğu bir materyaldir. Dolayısıyla yabancılar Türkçe öğretiminin de önemli bir unsurudur. Bu sebeple, okuma kitapları hazırlanırken çeşitli ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ölçütlerden biri okunabilirliktir. Okunabilirlik, metnin kolay ya da güç anlaşılır olduğunu gösteren sayısal bir veridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil düzeylerini belirlemede ve belirlenen dil düzeylerine uygun metinlerin hazırlanmasında okunabilirlik verilerinden faydalanılır. Çünkü metnin okunabilirlik düzeyi, öğrencinin sahip olduğu dil düzeyinin üstünde olursa anlama becerisini zorlamakta, altında olursa okuma merakını yok etmektedir. Bu sebeple kitapların okunabilirlik düzeyi, dil öğretiminde önem kazanmaktadır. Bundan hareketle bu çalışmanın amacı, yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik düzeyini tespit etmektir. Doküman incelemesine dayalı betimsel nitelikli tarama çalışması olan bu çalışmada, veriler doküman analiziyle elde edilmiştir. Elde edilen verilerle kitapların okunabilirlik düzeyini tespit etmek için Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) kullanılmıştır. Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı, A1 seviyesinde 7 ve A2 seviyesinde 7 kitap olmak üzere toplam 14 kitaptan oluşan Çocuk Hikâyeleri Dizisi incelenmiştir. Çalışma neticesinde Ateşman'ın (1997) formülüne göre A1 ve A2 kitaplarının okunabilirlik düzeyi Kolay iken Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre A1 kitaplarının Bağımsız Okuma, A2 kitaplarının Eğitsel Okuma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, yabancılar Türkçe öğretimi, yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitapları, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2

Readability Status of Turkish Reading Books Prepared for Foreigners

Eyüp AYDIN^a

^a Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, TURKEY, eyup.aydin@stu.fsm.edu.tr

 : 0000-0002-1140-7960

Abstract. The most used teaching materials in teaching Turkish to foreigners are textbooks. In addition, reading books are used to continue and reinforce language teaching outside the classroom boundaries. As a matter of fact, reading books are a material that foreigners who learn Turkish also need. Therefore, it is an important element of teaching Turkish to foreigners. For this reason, various criteria should be considered while preparing reading books. One of these criteria is readability. Readability is a numerical data showing that the text is easy or difficult to understand. Readability data is used to determine the language levels of learners of Turkish as a foreign language and to prepare texts suitable for the determined language levels. Because if the readability level of the text is above the language level of the learner, it forces the comprehension skill, and if it is below, it destroys the reading curiosity. For this reason, the readability level of the books gains importance in language teaching. Based on this, the aim of this study is to determine the readability level of Turkish reading books prepared for foreigners. In this study, which was done by choosing a case study from qualitative research designs, the data were obtained by document analysis. Ateşman's (1997) readability formula and Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010) were used to determine the readability level of the books with the obtained data. In this study, the Children's Stories Series, which consists of a total of 14 books, 7 books at A1 level and 7 books at A2 level, published by Yunus Emre Institute were examined. As a result of the study, it was determined that while the readability level of A1 and A2 books was Easy according to Ateşman's (1997) formula, A1 books were at Independent Reading level and A2 books were at Educational Reading level according to Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010).

Keywords: Readability, Turkish teaching to foreigners, Turkish reading books prepared for foreigners, children's stories

1. GİRİŞ

İnsanı farklı kılan niteliklerden biri, ana dili dışında yabancı bir dil öğrenebilmesidir. Yabancı dil, ana dili veya birinci dil haricinde öğrenilen dildir (Demircan, 1990, s. 8). Gerek teknolojik imkânların insanlar arasındaki sosyal mesafeyi ortadan kaldırmasına gerekse ulaşım imkânlarının artmasına bağlı olarak insanların dolayısıyla milletlerin birbiriyle yakınlaşması, yabancı bir dil öğrenmeyi kaçınılmaz hâle getirmiştir. Yabancı dil öğrenen birey, ana dilinin belirlediği sosyal sınırların da dışına çıkmaktadır. Ana dilinde sahip olduğu sosyal sınırları aşarak bu sınırı, öğrendiği yabancı dilin konuşulduğu coğrafyalara kadar genişletme imkânı bulur. Böylece etkileşim kurabileceği sosyal ortamları da arttırmış olur. Yabancı dil öğrenmenin sosyal faydasının yanında iş bulma imkânlarını artırma gibi ekonomik, yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerde seçkin başarılarına imza atabilme gibi akademik faydası da bulunmaktadır (İşcan, 2018, s. 7). Bu faydalar, yabancı dil öğretimine olan ilgiyi arttırmaktadır.



Bu ilgi neticesinde öğretim sürecine dâhil olan öğrencilerin dil becerilerini, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede metinlerin önemli bir yeri vardır (Güneş, 2013, s. 2). Çünkü dilin sözcükleri ve kuralları, metinlerde anlam kazanarak can bulur (Duman, 2003, s. 152).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (Avrupa Konseyi, 2013, s. 94) göre metin, “Dil kullananların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği, karşılıklı alışveriş içinde olduğu yazılı ya da sözlü her tür dilsel ürün.” şeklinde tanımlanırken özel, kamusal, mesleki ve eğitsel dil kullanım alanlarının her birine uygun olan metin türleri ayrıca gösterilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 51). Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin de dil öğretiminde metinlere önem verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Güneş (2013, s. 2) de “en önemli ve temel araç” diyerek dil öğretiminde metinlerin önemini vurgulamaktadır.

Şimşek'e (2011, s. 43) göre dil, bir metin olarak sunulduğunda öğrenenin zihninde yer eder ve sunulan bu metin yabancı dil öğretiminde hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de metinlerden faydalanılır. Hatta metinler, Türkçe öğretiminin temel ders materyallerinden biridir (Demir ve Açık, 2011, s. 56). Nitekim Korkmaz'a (2019, s. 124) göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan bütün ders araç gereçlerinin temeli metinlere dayanmaktadır. Çünkü “Temel dil becerilerini geliştirmek için yapılan bütün etkinlikler metinler üzerinden yürütülür.” (Yılmaz ve Temiz, 2014, s. 82). Böylece öğretim sürecinin her seviyesinde metinlerin yer aldığı ve öğretim sürecinin sonunda hedeflenen kazanımlara da metinler üzerinden ulaşılacak istendiği anlaşılmaktadır. Bu durum hem metinlerin yabancılara Türkçe öğretimindeki değerini arttırmaktadır hem de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin özenle seçilmesini/hazırlanmasını gerektirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin birtakım ölçütlere sahip olması gerekir. Bu metinler dil öğrencisini üretici olmaya, dil ile ilgili düşündürmeye ve araştırmaya sevk etmelidir (Kalfa, 2020, s. 115). Dolayısıyla metinler, bilişsel becerileri harekete geçirici nitelikte olmalıdır. Bilişsel becerilerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin metni anlaması gerekir. Bu da öğrencinin dil düzeyine uygun metinlerin seçilmesini zorunlu kılmaktadır (Bölükbaş, 2015, s. 926). Çünkü metinde sunulanlar ile öğrencinin bilgi birikimi, kelime ve dil bilgisi örtüşmediği takdirde anlama gerçekleşmez (Korkmaz, 2019, s. 136). Bu ve bu gibi sorunların önüne geçebilmek için hedef kitlenin dil düzeyine uygun metinler seçilmelidir. Seçilen metinlerin hedef kitlenin dil düzeyine uygun olup olmadığını anlama yollarından biri okunabilirlik düzeylerini tespit etmektir (Biçer ve Alan, 2017, s. 1131). Nitekim Şimşek (2011, s. 44) de yabancılara Türkçe öğretiminde metin seçimi için okunabilirliğin “olmazsa olmaz” bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Okunabilirlik, metindeki dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az ya da çok kabul edilebilir olma durumudur (Klare'den akt. Çetinkaya, 2010, s. 11). Bu anlamda okunabilirlik, metnin niceliksel yönüyle ilgilidir. Ateşman'a (1997, s. 71) göre ise okunabilirlik, metnin kolay ya da güç

anlaşılabilir olmasıdır. Bu noktada açıklanmasına ihtiyaç duyulan bir başka kavram ortaya çıkmaktadır: Anlaşılabilirlik. Çetinkaya'ya (2010, s. 30) göre anlaşılabilirlik, metnin içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığını ifade etmektedir. Dolayısıyla anlaşılabilirlik ağırlıklı olarak metnin niteliksel yönüne ait bir kavramdır. Buna dayalı olarak Ateşman (1997, s. 71) anlaşılabilirliğin, metne ait niteliksel özelliklerle birlikte niceliksel özelliklere de bağımlı olduğunu dile getirmektedir.

Anlaşılabilirliğin metne dair niteliksel ve niceliksel özellikleri kapsamı, onun okunabilirliği de içeren daha geniş bir kavram olduğunu göstermektedir. Kaldı ki metnin anlaşılabilir olmasının ön koşullarından biri, okunabilir olmasıdır (Çetinkaya, 2010, s. 12). Yani okunabilirlik, anlaşılabilirliğe giden yolun duraklarından biridir.

Temur (2003, s. 170) yabancı dil öğretiminde okunabilirliğin önemine değinirken farklı araştırmacılar da metin seçiminde veya üretiminde okunabilirliğin göz önünde bulundurulması gereken ilkelerden biri olduğunu ifade etmektedir (Ateşman, 1997; Nuttel, 1996'dan ve Chastain, 1988'den akt. Özcan, 2019). Çünkü okunabilirlik sayesinde metinlerin hedef kitlenin dil düzeyine uygun olup olmadığına dair çıkarımda bulunulabilir. "Metnin okunabilirlik düzeyinin öğrenci düzeyine uygun olmaması durumunda öğretimde olumsuz durumlar yaşanabilir. Metnin güç olması öğrencinin okuma yeteneğini zorlamakta; kolay olması da ilgi uyandırmamaktadır." (Biçer ve Alan, 2017, s. 1131). Bundan hareketle okunabilirlik, hedef kitlenin dil düzeyine uygun metin seçilmesini sağladığı için yabancı dil öğretimini destekleyici niteliktedir. Aynı zamanda hedef kitlenin dil düzeyine uygun olmayan metinleri de tespit etmeye yarayan göstergelerden biri olduğu için öğretim sürecinde metne dayalı olarak yaşanabilecek muhtemel sorunları da engelleyici niteliktedir. Bütün bunlar okunabilirliğin önemini ortaya koymaktadır.

Metnin okunabilirlik düzeyini tespit etmek için uluslararası alanda birçok formül hazırlanmıştır. Bu kapsamda okunabilirliği ölçen ilk formül Wogel ve Washburne tarafından geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, s. 6). Wogel ve Washburne'den önce okunabilirliği ölçen bir formül olmadığı için okuduğunu anlamaya ve değerlendirmeye dayalı bir yöntem kullanılmaktaydı (Okur ve Arı, 2013, s. 203). Fakat bu yöntem, doğrudan görülebilir bir işlem olamayacağı için bu noktada okunabilirlik formülüne ihtiyaç duyulmuştur (Fletcher'den akt. Okur ve Arı, 2013, s. 203).

Güyer, Temur ve Solmaz'a (2009, s. 752) göre okunabilirlik kavramının ortaya çıkışı Aristo ve Platon'a kadar uzansa da akademik anlamda ilk çalışmalar 1920'lerde yapılmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde ise okunabilirlikle ilgili 1000'in üzerinde çalışma ve okunabilirliği hesaplayabilmek için geçerliği, güvenilirliği ispatlanan 200 formül bulunmaktadır (Dubay'dan akt. Çoban, 2014, s. 98). Bu kapsamda uluslararası alanda en çok kabul gören ve kullanılan okunabilirlik formülleri şunlardır: Dale Chall Formülü, Gunning Fog İndex, Flesch-Kincaid Okunabilirlik Formülü, Fry Okunabilirlik Grafiği, Raygor Formülü (Şimşek, 2019; Temur, 2003; Zorbaz, 2007).



1.1 Amaç

Uluslararası alanda uzun bir geçmişe ve yoğun bir alanyazına sahip olmasına karşın Türkiye’de okunabilirliğe yönelik ilk çalışma 1990’ların sonuna doğru Ateşman (1997) tarafından yapılmıştır. Sözü edilen çalışmada, farklı diller için geliştirilen formüllerin Türkçeye uygulanamayacağı belirtilmektedir. Bu gerekçeden hareketle okunabilirliğe dair Türkçenin ilk formülü Ateşman (1997) tarafından ortaya konmuştur. Ateşman’ın formülü, Flesch’in İngilizce için geliştirdiği formülün Türkçeye uyarlanmış hâlidir. Türkçe için geliştirilen başka bir formül ise Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’dür (Çetinkaya, 2010, s. 94). Bu formül, ortaokul ve lise öğrencileriyle Türkçe metinler üzerinde yapılan çalışma neticesinde elde edilmiştir.

Türkçe için geliştirilen bu okunabilirlik formülleri, Türkiye’deki okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan formüllerdir. Bununla birlikte Türkçeye yönelik okunabilirlik çalışmaları, ağırlıklı olarak ana dil eğitime dair yapılmıştır (Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve Yıldız, 2015; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Demir ve Çeçen, 2013; Durukan, 2014; Mert, 2013; Okur ve Arı, 2013; Temur, 2002; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; Zorbaz, 2007). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik okunabilirlik çalışmaları ise sınırlı sayıdadır (Biçer ve Alan, 2017; Erol, 2014a; Erol, 2014b; Mutlu, 2020; Şimşek, 2019; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016). Sınırlı sayıdaki bu çalışmaların hepsinin ortak özelliği de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki metinleri incelemesidir. Bu çalışmaların haricinde yurt dışındaki Türk çocuklarının kendi kültürünü öğrenebilmesini, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ile kendi kültürü arasındaki farkı tanıyıp anlamlandırmasını amaçlayan (MEB, 2018, s. 1) Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında yapılan okunabilirlik çalışmaları da mevcuttur (Ateşal, 2014; Özcan, 2011). Bu çalışmaların da ortak özelliği Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki metinlerden hareketle gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Ders kitapları iletişim, kültür, öğreticilik gibi işlevleriyle dil eğitiminin önemli bir parçasıdır (Şimşek, 2019, s. 50). Aynı zamanda ders kitapları öğretim sürecini bir plana oturtmasıyla, öğreticiye rehber olmasıyla, içerdiği etkinliklerle öğrenciyi öğretim sürecinin öznesi hâline getirmesiyle dil öğretiminde öğrenci, öğretici ve süreç değişkenleri arasında etkileşim sağlayan bir materyaldir. Sözü edilen nitelikleri ve işlevleri sayesinde yabancılara Türkçe öğretiminin de en önemli ve en çok kullanılan materyalidir (Biçer, 2019; Ömeroğlu, 2020). Bu nedenle mevcut okunabilirlik çalışmalarının bu yönde olması, ders kitaplarının bahsedilen niteliklerinin doğal bir sonucudur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, ders kitaplarıyla birlikte okuma kitapları da sıkça kullanılmaktadır (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 115). Çünkü okuma kitapları, öğrencinin içinde bulunduğu seviyenin kazanımlarını pekiştirmektedir (Gün ve Şimşek, 2017, s. 503). Aynı zamanda Şimşek’in (2017, s. 219) çalışmasına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler de

okuma kitaplarına ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla okuma kitapları hem öğretimi destekleyen hem sık kullanılan hem de öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan bir materyaldir. Bu durum okuma kitaplarının yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır. Bu öneme bağlı olarak yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu kitaplar çeşitli akademik çalışmalara konu olmuştur. Buna rağmen Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış okuma kitapları üzerine herhangi bir okunabilirlik çalışması yapılmamıştır. Bu kitaplar üzerine okunabilirlik çalışmalarının yapılması hem var olan kitapların okunabilirlik düzeylerini tespit ederek hedef kitlenin dil seviyesine uygun olacak şekilde kullanılmasını sağlayacak hem de bu alanda hazırlanacak veya seçilecek kitaplarda okunabilirlik ölçütünün dikkate alınmasına dair bir farkındalık oluşturacaktır. Sözü edilen gerekçelerden hareketle bu çalışmanın amacı, yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyini tespit etmektir.

1.2 Problem

“Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılar için hazırlanmış A1 seviyesindeki Türkçe okuma kitaplarında yer alan metinlerin Ateşman’ın (1997) formülüne göre okunabilirlik sayısı ve düzeyi nedir?
2. Yabancılar için hazırlanmış A2 seviyesindeki Türkçe okuma kitaplarında yer alan metinlerin Ateşman’ın (1997) formülüne göre okunabilirlik sayısı ve düzeyi nedir?
3. Yabancılar için hazırlanmış A1 seviyesindeki Türkçe okuma kitaplarında yer alan metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre okunabilirlik puanı ve düzeyi nedir?
4. Yabancılar için hazırlanmış A2 seviyesindeki Türkçe okuma kitaplarında yer alan metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre okunabilirlik puanı ve düzeyi nedir?
5. Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre A1 seviyesindeki okuma kitaplarından elde edilen okunabilirlik verilerinin ortalaması nedir?
6. Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre A2 seviyesindeki okuma kitaplarından elde edilen okunabilirlik verilerinin ortalaması nedir?

Bu çalışma, yabancılar için hazırlanmış Türkçe öğretiminde okuma kitaplarının sıkça kullanılmasına bağlı olarak kitap seçimi konusunda dil öğrencilerine fayda sağlayacağı için önemlidir. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarını, okunabilirlik açısından inceleyen ilk araştırma olması ise çalışmanın önemini arttırmaktadır.



2. YÖNTEM

Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma doküman incelemesine dayalı betimsel nitelikli tarama çalışmasıdır. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006, s. 77)

2.1 İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan 14 okuma kitabı incelenmiştir. Bu okuma kitapları amaçlı örneklem yoluyla incelemeye dâhil edilmiştir. Dolayısıyla örneklem oluşturulurken, araştırma amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen, en uygun birimler dikkate alınır (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 144). Buna göre okunabilirlik düzeyleri incelenen kitaplar şunlardır:

Tablo 1.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de Yer Alan Okuma Kitapları

Okuma Kitapları	Dil Seviyesi	f
Bayram	A1	1
Hakan'ın Günlüğü	A1	1
Misafirimiz Var	A1	1
Tatil Sürprizi	A1	1
Sınavlar Başlıyor	A1	1
Yeni Arkadaşım	A1	1
Yeni Okulumuz	A1	1
Doğum Günü	A2	1
İstanbul Heyecanı	A2	1
Sınıflar Yarışıyor	A2	1
Soralım Öğrenelim	A2	1
Tatil Planı	A2	1
Yeni Hayatımız	A2	1
Yeşil Göl	A2	1
Toplam		14

Tablo 1'e göre, Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan 14 okuma kitabının 7 tanesi A1 ve diğer 7 tanesi de A2 dil seviyesine yönelik hazırlanmıştır. Bunlar, 10-15 yaş arasındaki Türkçe öğrenen yabancı çocuklara hitaben hazırlanmış okuma kitaplarıdır. Bu kitapların seçilme sebeplerinden biri kitapların birden fazla dil seviyesine hitap etmesiyken diğeri ise kitapların bir set hâlinde yayımlanmış olmasıdır.

Böylece okuma kitaplarının bu özellikleri hem aynı seviyedeki kitapların okunabilirliğini hem de farklı seviyelerdeki kitapların okunabilirliğini karşılaştırma açısından bu çalışma için uygundur.

2.2 Verilerin Toplanması

İlk aşamada okunabilirlik düzeyleri tespit edilecek kitaplar temin edilmiştir. Temin edilen kitaplar, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kitaplardaki okunabilirlik verilerine doküman analiziyle ulaşılmıştır. Doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187). Bu aşamada kitaplarda yer alan toplam hece, sözcük ve cümle sayısı tespit edilmiştir. Toplam hece, sözcük ve cümle sayısı tespit edilirken Çetinkaya ve Uzun'un (2020, s. 149) önerileri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda şunlar yapılmıştır:

- 1) Hece sayısı tespit edilirken metin içindeki sayısal ifadeler, sesletimlerine göre hesaplamaya dâhil edilmiştir (50 = 2 hece, 2019 = 6 hece).
- 2) Sözcük içinde yan yana gelen ünsüzler arasında hece varsa bu sözcükler sesletimlerine göre hesaplamaya eklenmiştir (grup = 2 hece, program = 3 hece).
- 3) Yabancı özel isimlerin hece sayısı sesletimlerine göre tespit edilmiştir (Mary = 2 hece)
- 4) İki boşluk arasında olan veya satır sonunda birleştirme çizgisiyle ayrılan unsurlar sözcük olarak kabul edilmiştir.
- 5) Cümle sayıları, diğer cümleden bağımsız olduğu düşünülen her birime göre ve nokta (.), ünlem (!), üç nokta (...), soru işareti (?) kullanımına göre belirlenmiştir. Virgüllerle ayrılan sıralı cümleler ve bağlaçlarla birbirine bağlanan bağlı cümleler bir cümle olarak kabul edilmiştir.

Bu şekilde hece, sözcük ve cümle sayılarına ulaşılmıştır. Bu verilerden hareketle okunabilirlik formüllerinde yer alan ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu tespit edilmiştir. Okunabilirlik formüllerine göre ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için hece sayısı sözcük sayısına, ortalama cümle uzunluğunu bulmak içinse sözcük sayısı, cümle sayısına bölünür. Bu işlemlerden sonra ulaşılan verilerin analizine geçilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için Microsoft Office Excel programında “Ateşman Okunabilirlik Formülü” ve “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü” adında iki farklı dosya oluşturulmuştur. İki farklı dosya oluşturulmasının sebebi Ateşman'a (1997) ait okunabilirlik formülünün metinde yer alan ilk 100 sözcük üzerinde uygulanabilmesidir. Buna karşılık Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010), metinde yer alan bütün sözcükler dâhil edilerek uygulanır. Verilerin karışmaması maksadıyla böyle bir ayrıma gidilmiştir. Bu dosyalarda kitaplara ait okunabilirlik verileri ayrı ayrı gösterilmiştir.

Birinci Excel dosyasında, Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünde kullanılacak veriler yer almaktadır. Bu dosyada, okuma kitaplarındaki metinlerde yer alan ilk 100 sözcükteki hece ve cümle sayısı belirtilmiştir. Metinlerden seçilen ilk 100 sözcükte cümle bitmemiş ise veriler, cümlelerin bittiği kısma kadar genişletilerek elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu tespit edilmiştir.

İkinci Excel dosyasında Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'nde (2010) kullanılacak veriler yer almaktadır. Bu dosyada okuma kitaplarındaki metinlerde yer alan toplam hece, sözcük ve cümle sayısı yer almaktadır. Bu verilerden hareketle ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu tespit edilmiştir.

Bu işlemlerden sonra okunabilirlik formülleri kullanılarak kitapların okunabilirlik sayıları/puanları ve düzeyleri tespit edilmiştir.

2.3.1. Okunabilirlik Formülleri

Kitaplarda yer alan metinlerin okunabilirliğini tespit etmek için bu çalışmada Ateşman'ın (1997, s. 74) okunabilirlik formülü ile Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010, s. 94) kullanılmıştır. Sözü edilen formüller Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Okunabilirlik Formülleri

Ateşman'ın Okunabilirlik Formülü	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü
$O.S. = 198,825 - 40,175x_1 - 2,610x_2$	$OP = 118,823 - 25,987x_{OSU} - 0,971x_{OTU}$
O.S. = Okunabilirlik Sayısı	OP = Okunabilirlik Puanı
x_1 = Ortalama Sözcük Uzunluğu	OTU = Ortalama Tümce Uzunluğu
x_2 = Ortalama Cümle Uzunluğu	OSU = Ortalama Sözcük Uzunluğu

Bu formüllerin tercih edilmesindeki ana gerekçe iki formülün de Türkçedeki geçerliğinin sınanmış olmasıdır (Okur ve Arı, 2013, s. 207). Bunun dışında Ateşman'a ait formülün kullanılma sebebi, Türkçe için geliştirilen ilk formül olması ve gerek ana dili eğitime yönelik gerekse yabancılara Türkçe öğretimine yönelik okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan formül olmasıdır. Nitekim Erol'a (2014b, s. 5) göre bu formül, Türkçe için geliştirilen en uygun formüldür. Belirtilen ana gerekçe dışında Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'nün kullanılma sebebi ise Türkçe için geliştirilen en güncel formül olmasının yanında formülün Türk öğrencilerle Türkçe metinler üzerinden gerçekleştirilen uygulama neticesinde elde edilmiş olmasıdır.

2.3.2. Okunabilirlik Sayısını/Puanını Sınıflama Tabloları

Formüllerle ulaşılan sonuç, okunabilirlik sınıflamalarına göre yorumlanmaktadır. Araştırmacıların okunabilirlik sınıflamalarını gösteren tablolar şu şekildedir:

Tablo 3.

Ateşman'ın Okunabilirliğe Göre Metin Sınıflaması

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

(Ateşman, 1997, s. 74)

Tablo 3'te Ateşman'ın okunabilirlik sınıflaması yer almaktadır. Buna göre Ateşman'ın formülünden elde edilen okunabilirlik sayısı 90 ila 100 arasında ise metin düzey olarak *çok kolay*, 70 ila 89 arasında ise *kolay*, 50 ila 69 arasında ise orta *güçlükte*, 30 ila 49 arasında ise *zor*, 1 ila 29 arasında ise *çok zordur*.

Tablo 4.

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne Göre Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0 – 34	Engelli Düzey	10., 11. ve 12. Sınıf
35 – 50	Eğitsel Okuma	8. ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5., 6. ve 7. Sınıf

(Çetinkaya, 2010, s. 88)

Tablo 4'te Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne göre yapılan sınıflama gösterilmektedir. Buna göre formülden elde edilen okunabilirlik puanı 0 ila 34 arasında ise metin okunabilirlik düzeyi açısından *engelli düzeyde*, eğitim düzeyi açısından 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindedir. Formülden elde edilen puan 35 ila 50 arasında ise okunabilirlik düzeyi *eğitsel okuma*, eğitim düzeyi ise 8. ve 9. sınıftır. Formülden elde edilen puan 51+ ise okunabilirlik düzeyi *bağımsız okuma*, eğitim düzeyi ise 5., 6. ve 7. sınıftır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'deki kitapların okunabilirlik düzeyleri yer almaktadır. Kitaplar dil seviyelerine göre bir bütün olarak incelenmiştir.

3.1 Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nin A1 Seviyesindeki Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Ateşman'ın (1997) Formülüne Göre Okunabilirlik Sayısına ve Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorum

Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü kullanılarak Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan A1 seviyesindeki kitapların okunabilirliği tespit edilmiştir. Kitapların okunabilirliğine yönelik veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 5.

A1 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Durumları

Kitap Adı	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Cümle Sayısı	OSU1	OCU2	O.S.3	Okunabilirlik Düzeyi
Bayram	259	104	24	2,49	4,333	87,482	Kolay
Hakan'ın Günlüğü	257	100	12	2,57	8,333	73,828	Kolay
Misafirimiz Var	255	105	23	2,428	4,565	89,368	Kolay
Sınavlar Başlıyor	242	103	20	2,349	5,15	91,014	Çok Kolay
Tatil Sürprizi	240	104	20	2,307	5,2	92,571	Çok Kolay
Yeni Arkadaşım	277	108	14	2,564	7,714	75,685	Kolay
Yeni Okulumuz	255	101	23	2,524	4,391	83,956	Kolay
ORTALAMA	255	103,571	19,428	2,461	5,669	84,843	KOLAY

Tablo 5'e göre, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de, A1 dil seviyesine yönelik hazırlanmış 7 okuma kitabı bulunmaktadır. Sınavlar Başlıyor ve Tatil Sürprizi kitaplarının okunabilirlik düzeyleri *çok kolay*; Bayram, Hakan'ın Günlüğü, Misafirimiz Var, Yeni Arkadaşım ve Yeni Okulumuz kitaplarının okunabilirlik düzeyleri ise *kolay* olarak tespit edilmiştir. Kitaplara yönelik verilerin ortalamasına bakıldığında A1 seviyesindeki kitapların okunabilirlik düzeyi açısından *kolay* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nin A2 Seviyesindeki Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Ateşman'ın (1997) Formülüne Göre Okunabilirlik Sayısına ve Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorum

Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü kullanılarak Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan A2 seviyesindeki kitapların okunabilirliği tespit edilmiştir. Kitapların okunabilirliğine yönelik veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 6.

A2 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Durumları

Kitap Adı	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Cümle Sayısı	OSU	OCU	O.S.	Okunabilirlik Düzeyi
Doğum Günü	250	102	20	2,45	5,1	87,087	Kolay
İstanbul Heyecanı	281	105	17	2,676	6,176	75,199	Kolay

¹ Ortalama Sözcük Uzunluğu

² Ortalama Cümle Uzunluğu

³ Okunabilirlik Sayısı



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi

Sınıflar Yarışıyor	295	113	22	2,61	5,136	80,566	Kolay
Soralm Öğrenelim	306	110	18	2,781	6,111	71,151	Kolay
Tatil Planı	222	100	17	2,22	5,882	94,286	Çok Kolay
Yeni Hayatımız	258	104	19	2,48	5,473	84,908	Kolay
Yeşil Göl	256	105	15	2,438	7	82,61	Kolay
ORTALAMA	266,857	105,571	18,285	2,522	5,839	82,258	KOLAY

Tablo 6'ya göre, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de, A2 dil seviyesine göre hazırlanmış 7 okuma kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplardan sadece Tatil Planı'nın okunabilirlik düzeyi *çok kolay* iken diğer 6 kitabın da okunabilirlik düzeyi *kolay* olarak tespit edilmiştir. Tablo 6'da kitaplara yönelik verilerin ortalamasına bakıldığında ise A2 seviyesindeki kitapların okunabilirlik düzeyi açısından *kolay* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nin A1 Seviyesindeki Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) Göre Okunabilirlik Puanı ve Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorum

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) kullanılarak Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan A1 seviyesindeki kitapların okunabilirliği tespit edilmiştir. Kitapların okunabilirliğine yönelik veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 7.

A1 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Durumları

Kitap Adı	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Cümle Sayısı	OSU	OTU	OP	Okunabilirlik Düzeyi
Bayram	3402	1443	294	2,357	4,908	52,807	Bağımsız Okuma
Hakan'ın Günlüğü	4267	1705	277	2,502	6,155	47,828	Eğitsel Okuma
Misafirimiz Var	4035	1743	337	2,314	5,172	53,668	Bağımsız Okuma
Sınavlar Başlıyor	4021	1680	351	2,393	4,786	51,99	Bağımsız Okuma
Tatil Sürprizi	3919	1624	302	2,413	5,377	50,896	Eğitsel Okuma
Yeni Arkadaşım	5748	2375	426	2,42	5,575	50,352	Eğitsel Okuma



Yeni Okulumuz	2838	1151	251	2,465	4,585	50,314	Eğitsel Okuma
ORTALAMA	4032,714	1674,478	319,714	2,409	5,222	51,122	Bağımsız Okuma

Tablo 7’de, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan A1 seviyesindeki 7 kitabın Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne göre okunabilirlik puanı ve düzeyi gösterilmiştir. Buna göre Bayram, Misafirimiz Var ve Sınavlar Başlıyor kitaplarının *bağımsız okuma* düzeyinde; Hakan’ın Günlüğü, Tatil Sürprizi, Yeni Arkadaşım ve Yeni Okulumuz kitaplarının ise *eğitsel okuma* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Tablo 7’de kitaplardan elde edilen okunabilirlik verilerinin ortalaması da yer almaktadır. Çocuk Hikâyeleri Dizisi’nde yer alan kitapların okunabilirlik puanlarından elde edilen ortalamaya göre A1 seviyesindeki kitapların *bağımsız okuma* düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.4. Çocuk Hikâyeleri Dizisi’nin A2 Seviyesindeki Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) Göre Okunabilirlik Puanı ve Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorum

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) kullanılarak Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan A2 seviyesindeki kitapların okunabilirliği tespit edilmiştir. Kitapların okunabilirliğine yönelik veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 8.

A2 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Durumları

Kitap Adı	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Cümle Sayısı	OSU	OTU	OP	Okunabilirlik Düzeyi
Doğum Günü	3428	1373	233	2,496	5,892	48,239	Eğitsel Okuma
İstanbul Heyecanı	3116	1216	201	2,562	6,049	46,372	Eğitsel Okuma
Sınıflar Yarışıyor	5051	1893	284	2,668	6,665	43,019	Eğitsel Okuma
Soralım Öğrenelim	2065	796	134	2,594	5,94	45,646	Eğitsel Okuma
Tatil Planı	3759	1514	261	2,482	5,8	48,693	Eğitsel Okuma
Yeni Hayatımız	5145	2156	395	2,386	5,458	51,52	Bağımsız Okuma
Yeşil Göl	4050	1645	290	2,462	5,672	49,337	Eğitsel Okuma
ORTALAMA	3802	1513,428	256,857	2,521	5,925	47,546	Eğitsel Okuma

Tablo 8’de, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan A2 seviyesindeki 7 kitabın Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne göre okunabilirlik puanı ve düzeyi yer almaktadır. Buna göre sadece Yeni Hayatımız kitabının *bağımsız okuma* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 8’de yer alan diğer bütün kitaplar ise *eğitsel okuma* düzeyindedir. Kitaplardan elde edilen okunabilirlik verilerinin ortalamasına bakıldığında A2 seviyesindeki kitapların *eğitsel okuma* düzeyinde olduğu görülmektedir.

3. 5. Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) Göre A1 Seviyesindeki Okuma Kitaplarından Elde Edilen Okunabilirlik Verilerinin Ortalamasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer A1 seviyesindeki okuma kitaplarının okunabilirliği Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülüne ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre tespit edilmiştir. İki formüle yönelik elde edilen okunabilirlik verileri şu şekildedir:

Tablo 9.

A1 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Verilerinin Ortalaması

	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyleri
Ateşman'ın Okunabilirlik Formülü	2,461	5,669	84,843	Kolay
Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü	2,409	5,222	51,122	Bağımsız Okuma

Tablo 9'da Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan A1 seviyesindeki kitapların okunabilirlik verileri açısından ortalamaları gösterilmektedir. A1 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin ortalama sözcük uzunluğu Ateşman'ın (1997) formülüne göre 2,461; Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne göre 2,409'dur. Metinlerin ortalama cümle uzunluğu Ateşman'ın (1997) formülüne göre 5,669; Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre 5,222'dir. Okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise A1 seviyesindeki kitapların okunabilirlik düzeyi Ateşman'ın (1997) formülüne göre *kolay*, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre ise *bağımsız okuma* düzeyindedir.

3. 6. Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) Göre A2 Seviyesindeki Okuma Kitaplarından Elde Edilen Okunabilirlik Verilerinin Ortalamasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer A2 seviyesindeki okuma kitaplarının okunabilirliği Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülüne ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre tespit edilmiştir. İki formüle yönelik elde edilen okunabilirlik verileri şu şekildedir:

Tablo 10.

A2 Seviyesindeki Kitapların Okunabilirlik Verilerinin Ortalaması

	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyleri
Ateşman'ın Okunabilirlik Formülü	2,522	5,839	82,258	Kolay
Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü	2,521	5,925	47,546	Eğitsel Okuma

Tablo 10'da, Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan A2 seviyesindeki kitaplara ait okunabilirlik verilerinin ortalaması gösterilmiştir. Buna göre A2 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin ortalama sözcük uzunluğu Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülüne göre 2,522; Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre 2,521'dir. Metinlerin ortalama cümle uzunluğu Ateşman'ın (1997) formülüne göre 5,839; Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre 5,925'tir. Okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise A2 seviyesindeki kitapların okunabilirlik düzeyi, Ateşman'ın (1997) formülüne göre *kolay* iken Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre *eğitsel okuma* düzeyindedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Okunabilirliği ölçme noktasında geçerliği ispatlanan birçok formül olsa da bu formüllerin geçerliğini hazırladıkları dilin içinde değerlendirmek gerekir. Çünkü okunabilirlik uluslararası anlamda kabul gören bir kavram olmasına karşın kullanıldığı dilin zenginliğine, dil bilimsel özelliklerine, toplumun yapısına göre şekillenmektedir (Güyer, Temur ve Solmaz, 2009, s. 752). Bu anlamda araştırmacılar da her formülün kendi dilinde geçerli olduğunu dolayısıyla farklı bir dil için geliştirilmiş formülün Türkçe metinlere uygulanamayacağını ifade etmektedirler (Ateşman, 1997; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Temur, 2003; Zorbaz, 2007).

Farklı dillere ait okunabilirlik formüllerini Türkçe metinler üzerinde uygulayan çalışma (Benzer, 2020, s. 59), araştırmacıların bahsedilen görüşünü doğrulamaktadır. Sözü edilen çalışmada, aynı metnin Flesh formülüne göre okunabilirlik düzeyinin *çok zor*; Fog formülüne göre okunabilirlik düzeyinin *kolay* anlaşılır olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte aynı metnin Dale-Chall formülü uygulandığında *5-10 yaş*, ARI formülü uygulandıysa *18-22 yaş* seviyesine hitap ettiği de görülmektedir. Bu nedenle Türkçe metinler üzerinde yapılacak okunabilirlik çalışmalarında Türkçe için geliştirilen ve geçerliği

sınanan formüllerin kullanılması daha güvenilir sonuçlar verecektir. Bu formüllerde yer alan ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu değişkenlerinin “Türkçe metinlerin okunabilirliğinin yordanmasına ilişkin de önemli değişkenler olduğu yapılan çoklu doğrusal regresyon çözümlemesiyle ortaya konmuştur.” (Çetinkaya, 2010, s. 92). Bunlardan hareketle bu çalışmada daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek için Türkçede geçerlikleri sınanan Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) kullanılmıştır.

Alanyazına bakıldığında yabancılar Türkçe öğretiminde okuma kitaplarına yönelik herhangi bir okunabilirlik çalışması tespit edilememiştir. Bundan hareketle bu çalışmanın sonuçlarını, yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitaplarına yönelik yapılmış okunabilirlik çalışmalarıyla kıyaslamak mümkündür.

Farklı ders kitaplarının bütün dil seviyelerindeki metinleri inceleyen Şimşek’in (2019) çalışması, yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılmış en kapsamlı okunabilirlik çalışmasıdır. Sözü edilen çalışmada Ateşman’a (1997) ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre metinlerin okunabilirlik düzeyi tespit edilmiştir.

Ateşman’ın (1997) formülüne göre Gazi TÖMER A1 ders kitabındaki metinlerin %52’si, Yedi İklim A1 ders kitabındaki metinlerin %61’i *kolay* düzeydedir (Şimşek, 2019, s. 65-67). Nitekim Mutlu’nun (2020, s. 375) çalışmasına göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ders kitabındaki metinlerin de ortalama okunabilirlik düzeyi *kolay*dır. Buna göre A1 seviyesine ait ders kitaplarındaki metinler ile bu çalışmada incelenen A1 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin Ateşman’ın (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeyleri örtüşmektedir.

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2020) göre Gazi TÖMER A1 ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği, ortalama olarak *eğitsel okuma* düzeyindedir (Zorbaz ve Köroğlu, 2016, s. 2516). Yedi İklim A1 ders kitabındaki metinlerin de %65 ile ağırlıklı olarak *eğitsel okuma* düzeyinde olduğu görülmektedir (Şimşek, 2019, s. 67). Bu çalışmada ise Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre A1 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin *bağımsız okuma* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla A1 seviyesindeki ders kitaplarında yer alan metinler ile A1 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre birbirinden farklıdır. Buna göre okurun A1 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinleri anlamlandırabilmesi için herhangi bir yardıma ihtiyacı yok iken A1 seviyesine ait ders kitaplarındaki metinleri anlamlandırabilmesi için bir eğitimcinin yardımına ihtiyacı vardır.

Ateşman’ın (1997) okunabilirlik formülüne göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyinin *kolay* olduğu belirlenmiştir (Mutlu, 2020, s. 375). Aynı zamanda Gazi TÖMER A2 ders kitabındaki metinlerin %89’unun, Yedi İklim A2 ders kitabındaki metinlerin %61’nin okunabilirlik düzeyi *kolay*dır (Şimşek, 2019, s. 65-67). Bu çalışmada incelenen A2 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinler ile A2 seviyesine ait ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman’ın (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeyleri örtüşmektedir.

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre Gazi TÖMER A2 ders kitabındaki metinlerin tamamı *eğitsel okuma* düzeyindedir (Zorbaz ve Köroğlu, 2016, s. 2516). Bununla birlikte Yedi İklim A2 ders kitabındaki metinlerin de %71 ile ağırlıklı olarak *eğitsel okuma* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2019, s. 68). Bu çalışmada incelenen A2 seviyesindeki okuma kitaplarında yer alan metinlerin düzeyi ile A2 seviyesindeki ders kitaplarında yer alan metinlerin düzeyi Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü’ne (2010) göre aynıdır. Buna göre okurun hem A2 seviyesine ait ders



kitaplarındaki metinleri hem de A2 seviyesine ait okuma kitaplarındaki metinleri anlamlandırabilmesi için bir eğitimcinin yardımı gereklidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi seviyede hangi düzeye ait metinlerin kullanılması gerektiğini belirten bir ölçüt bulunmamaktadır. Fakat Ateşman'ın (1997) formülünden hareketle İstanbul ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde yer alan okuma metinlerinin seviyelere göre ortalama okunabilirlik düzeyine bakıldığında A1 ve A2 seviyesinde *kolay*; B1 ve B2 seviyesinde *orta güçlükte*; C1 ve C2 seviyesinde ise *orta güçlükte*, *zor* düzeyde oldukları görülmektedir (Mutlu, 2020 s. 382). Nitekim A1 ve A2 dil seviyesi için hazırlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1'de de ağırlıklı olarak *kolay* düzeyde metinler yer almaktadır (Çağrı ve Temiz, 2014, s. 85). Bu çalışmada incelenen A1 ve A2 seviyesindeki okuma kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyi ise “*kolay*”dır. Bundan hareketle Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan kitapların Ateşman'ın (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeyi açısından A1 ve A2 dil seviyesi için uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, temel seviyede diyalog ve kısa tanıtma yazıları gibi amaca yönelik, basit anlatımlı, kısa metinler kullanılmalıdır (Şimşek, 2011, s. 45). Dolayısıyla Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre düşünüldüğünde A1 ve A2 seviyesinde ağırlıklı olarak *bağımsız okuma* düzeyinde metinlerin yer alması beklenmektedir. Bu çalışmada incelenen A1 seviyesindeki okuma kitaplarının Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'ne (2010) göre ortalama bakımından *bağımsız okuma* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle bu kitapların okunabilirlik düzeyi A1 dil seviyesine uygundur. Buna karşılık bu çalışmada incelenen A2 seviyesindeki okuma kitaplarının ortalama olarak *eğitsel okuma* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğrencinin, hedef dildeki yetkinliğini arttırabilmesi için kendi seviyesinin üstündeki metinlerle de karşılaşması gerekir. Fakat bu bilinçli bir şekilde belli bir oranda yapılmalıdır. Nitekim Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde A2 seviyesinde yer alan 7 kitaptan 6'sının *eğitsel okuma* düzeyinde olmasından hareketle A2 seviyesi için hazırlanmış kitapların okunabilirlik düzeyinin belirtilen dil seviyesinin üstünde olduğunu söylemek mümkündür.

Okunabilirlik, metnin niteliğine dair iyi veya kötü çıkarımının yapılmasını mümkün kılmaz. Formüller aracılığıyla yapısal özelliklerinden hareketle metnin düzeyi hakkında bilgi verir. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil düzeylerini belirlemede ve metin üretmede, hedef kitleye uygun kitap belirlemede, ders kitaplarına düzeye uygun metinlerin seçilmesinde okunabilirlik verilerinden faydalanmak mümkündür (Ateşman, 1997; Temur, 2003). Bu anlamda okunabilirlik, yabancılara Türkçe öğretimi için metin seçiminde ve üretiminde başvurulması gereken önemli bir ölçüttür.

4.2. Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma kitapları sıkça kullanılan bir materyal olmasına karşın bu alanda yapılan az sayıdaki okunabilirlik çalışmaları, ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmıştır. Okuma kitaplarının hazırlanışında okunabilirlik verilerinden faydalanılması, sözü edilen kitapların hedeflenen dil seviyesine uygun bir şekilde tasarlanmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda mevcut kitaplar üzerinde okunabilirlik çalışmalarının yapılması ile bu kitapların hangi dil seviyesinde kullanılacağına dair fikir edinilebilir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde farklı okuma kitaplarına yönelik okunabilirlik çalışmaları yapılmalıdır.

Seviyeye uygun metinlerin seçilmesi, öğrencinin öğrenme motivasyonuna olumlu etki edecektir. Öğrenme motivasyonunu dinamik tutabilmek içinse metinlerin dil seviyelerine uygun olacak şekilde kolaydan zora doğru gitmesi gerekmektedir. Aynı zamanda set halinde yayımlanan okuma kitapları, dil seviyesi arttıkça okunabilirlik düzeyi de artacak şekilde sıralanmalıdır. Bu bakımdan farklı dil

seviyelerini içeren okuma setleri okunabilirlik açısından incelenmeli ve seviyeler arasında okunabilirlik verileri açısından istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ateşal, Z. (2014). 8-10th class “Turkish language and Turkish culture” textbook’s suitability to the target age level. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. (2. Baskı). Almanya: Telc GmbH.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (ss. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Benzer, A. (2020). Yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 47-82.
- Biçer, N. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretilmesinde eğitim ortamları, eğitim ortamlarında kullanılan ders kitapları, materyaller, eğitim teknolojileri. İ. Erdem, B. Doğan & H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (ss. 201-222), Ankara: Pegem Akademi.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching, UDES*, 924-935.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (ss. 141-155). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M.A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, XXX, 55-72.



- Demir, M. ve Çeçen, M.A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 197, 80-94
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *TÜBAR*, XIII, 151-154.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Erol, H.F. (2014a). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38.
- Erol, H.F. (2014b). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güyer, T., Temur, T. ve Solmaz, E. (2009). Bilgisayar destekli metin okunabilirliği analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 3-30), Ankara: Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların önemi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 111-121). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkmaz, C.B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin uyarlama. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (ss. 215-238). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Programı*. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara.
- Mert, E. (2013). The readability of the texts in the Turkish textbooks in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 87-98.
- Mutlu, H.H. (2020). Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386.

- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24.
- Özcan, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1 düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: okuma metinleri ve okuma kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 211-225.
- Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç göstergesi: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *TÜBAR*, XIII, 169-180.
- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y.Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 189, 219-230.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Zorbaz, K.Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 87-101.
- Zorbaz, K.Z. ve Köroğlu, M. (2016). Gazi Tömer yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2509-2524.



Extended Summary

The texts to be used in teaching Turkish to foreigners should have some criteria. One of these criteria is readability. Readability is the state of being more or less acceptable to the reader as a whole of the linguistic features in the text (Klear as cited in Çetinkaya, 2010, p. 11). In this sense, readability is related to the quantitative aspect of the text. According to Ateşman (1997, p. 71), readability is that the text is easy or difficult to understand.

In order to calculate the readability of the books, Ateşman's (1997) readability formula and Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010) developed for Turkish were applied to the texts. The main reason for choosing these formulas is that the validity of both formulas in Turkish has been tested (Okur & Arı, 2013, p. 207).

The question “What is the readability level of the texts in Turkish reading books prepared for foreigners?” constitutes the problem sentence of this research. In line with this problem, answers to the following questions were sought in this study:

1. What is the readability number and level of the texts in A1 level Turkish reading books prepared for foreigners according to Ateşman's (1997) formula?
2. What is the readability number and level of the texts in A2 level Turkish reading books prepared for foreigners according to Ateşman's (1997) formula?
3. What is the readability score and level of the texts in the A1 level Turkish reading books prepared for foreigners according to the Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010)?
4. What is the readability score and level of the texts in the A2 level Turkish reading books prepared for foreigners according to the Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010)?
5. According to Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010), what is the average of the readability data obtained from A1 level reading books?
6. According to Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010), what is the average of the readability data obtained from A2 level reading books?

This study is important because it will benefit language teachers in choosing books due to the frequent use of reading books in teaching Turkish to foreigners. The fact that it is the first study to examine Turkish reading books prepared for foreigners in terms of readability increases the importance of the study.

The graded readers (14 pcs) in A1-A2 level titled “Children’s Stories” published by Yunus Emre Institute were analyzed. In this research, which is a descriptive survey based on document analysis, the data were obtained by document analysis.

There is no criterion specifying which level and which level texts should be used in teaching Turkish to foreigners. However, based on Ateşman's (1997) formula, when the average readability level of the reading texts in the Istanbul and Yedi İklim Turkish Teaching Sets is examined, it is easy at A1 and A2 levels; Medium difficulty at B1 and B2 levels; At the C1 and C2 levels, it is seen that they are at medium difficulty and difficult level (Mutlu, 2020 p. 382). As a matter of fact, the Yeni Hitit Turkish for Foreigners Textbook 1, which is prepared for A1 and A2 language levels, includes mostly easy-level texts (Çağrı ve Temiz, 2014, p. 85). The average readability level of the A1 and A2 level reading

books examined in this study is "easy". Based on this, it is possible to say that the books in the Children's Stories Series are suitable for A1 and A2 language levels in terms of readability according to Ateşman's (1997) formula.

In teaching Turkish to foreigners, short texts with simple explanations, such as dialogues and short introductions at the basic level, should be used (Şimşek, 2011, p. 45). Therefore, when considered according to the Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010), it is expected that texts at the A1 and A2 levels will be predominantly at the independent reading level. According to the Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010), the A1 level reading books examined in this study were found to be at the independent reading level in terms of average. Based on this, the readability level of these books is suitable for the A1 language level.

On the other hand, it was determined that the A2 level reading books examined in this study were at the educational reading level on average. In order for the student to increase his/her proficiency in the target language, he/she must also encounter texts above his/her level. But this must be done consciously to a certain extent. As a matter of fact, it is possible to say that the readability level of the books prepared for the A2 level is above the specified language level, considering that 6 of the 7 books at the A2 level in the Children's Stories Series are at the educational reading level.

Choosing the appropriate texts for the level will have a positive effect on the student's motivation to learn. In order to keep the learning motivation dynamic, the texts should go from easy to difficult in accordance with language levels. At the same time, reading books published in sets should be arranged in such a way that the readability level increases as the language level increases. In this respect, reading sets containing different language levels should be examined in terms of readability and it should be determined whether there is a statistically significant difference between the levels in terms of readability data.