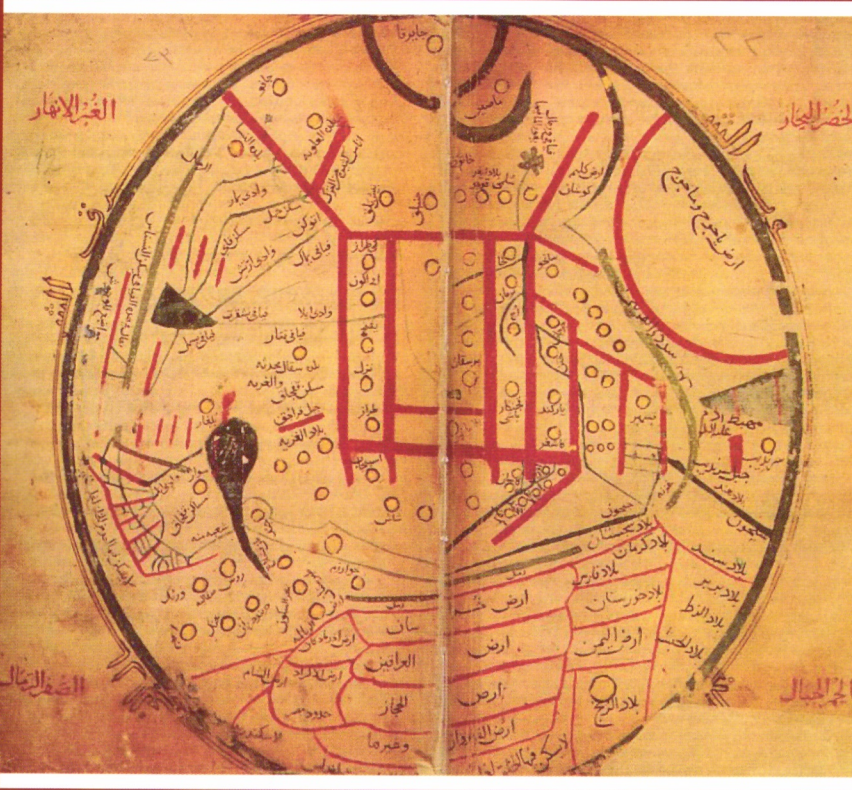




HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



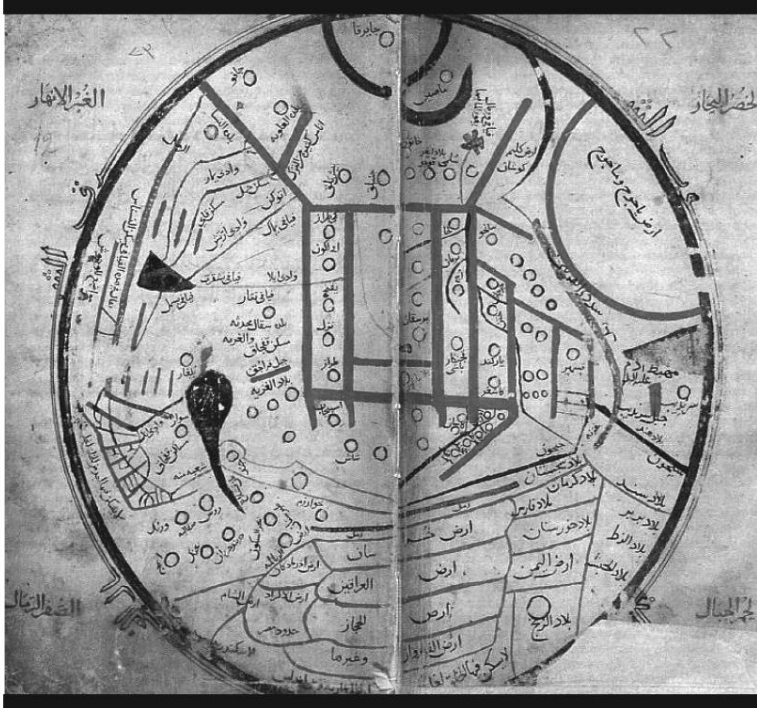
SAYI 5 KIŞ 2019



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



SAYI 5 KIŞ 2019

Yayın Kurulu

Prof.Dr. Ayten GENÇ,	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
Prof.Dr. Evgenia KERMEĒİ ÜNAL	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Prof.Dr. Yunus KOÇ,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Prof.Dr. Arif SARIÇOBAN,	Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Doç.Dr. Sema ASLAN DEMİR,	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü.
Doç.Dr. Mustafa DURMUŞ,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Doç.Dr. Meltem EKTİ	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Doç.Dr. Bülent GÜL,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Dr.Öğr.Üyesi Mikail CENGİZ,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Öğr.Gör.Dr. Fatma TÜRKYILMAZ,	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü.
Öğr.Gör. Aydan ERYİĞİT,	Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (HÜTÖMER).
Dr. Tevfik Orçun ÖZGÜN,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Dr. Gülhan YAMAN KAHVECİ,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
Arş.Gör. Meral KOÇAK,	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Danışma Kurulu

- AKAR, Doç.Dr. Didar (Boğaziçi Ü.)
AKAY AHMED, Prof.Dr. Asuman (Marmara Ü.)
AKIŞ, Dr.Öğr.Üyesi İbrahim (İstanbul Ü.)
AKŞEHİRLİ, Doç.Dr. Soner (Ege Ü.)
AKTAŞ, Prof.Dr. Tahsin (Nevşehir Ü.)
AKYOL, Prof.Dr. Hayati (Gazi Ü.)
ALYILMAZ, Prof.Dr. Cengiz (Atatürk Ü.)
ARIOĞUL, Dr.Öğr.Üyesi Sibel (Indiana Ü.)
ASLAN, Prof.Dr. Canan (Ankara Ü.)
ASLAN DEMİR, Doç.Dr. Sema (Hacettepe Ü.)
ATABEY, Dr.Öğr.Üyesi İbrahim (Ankara H.B.V. Ü.)
BALÇIKANLI, Prof.Dr. Cem (Gazi Ü.)
BARIN, Dr.Öğr.Üyesi Erol (Gazi Ü.)
BAŞTÜRK, Prof.Dr. Mehmet (Balıkesir Ü.)
BAYYURT, Prof.Dr. Yasemin (Boğaziçi Ü.)
BECKETT, Doç.Dr. Gülbahar H. (Cincinnati Ü.)
BENZER, Doç.Dr. Ahmet, (Marmara Ü.)
BEYRELİ, Doç.Dr. Latif (Marmara Ü.)
BÖREKÇİ, Prof.Dr. Muhsine (Atatürk Ü.)
ÇAKIR, Prof.Dr. Abdülvahit (Gazi Ü.)
DEDEOĞLU, Doç.Dr. Hakan (Hacettepe Ü.)
DEMİR, Doç.Dr. Ahmet (Başkent Ü.)
DEMİR, Prof.Dr. Nurettin (Hacettepe Ü.)
DEMİRCİ, Doç.Dr. Kerim (Pamukkale Ü.)
DEMİREZEN, Prof.Dr. Mehmet (Hacettepe Ü.)
DEMİRKAN, Prof.Dr. Murat (Marmara Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Selahattin (İstanbul Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Doç.Dr. Şükran (İstanbul Ü.)
EKTİ, Doç.Dr. Meltem (Hacettepe Ü.)
ERDAĞI DOĞUER, Dr.Öğr.Üyesi Binnur (Hacettepe Ü.)
ERDEM, Doç.Dr. Mevlüt (Hacettepe Ü.)
ERYİĞİT, Öğr.Gör. Aydan (Hacettepe Ü.)
GENÇ, Prof.Dr. Ayten (Hacettepe Ü.)
GÜLTEKİN, Doç.Dr. İbrahim (Kırıkkale Ü.)
GÜNAY, Prof.Dr. V. Doğan (Dokuz Eylül Ü.)
GÜREL, Prof.Dr. Ayşe (Boğaziçi Ü.)
HATİPOĞLU, Doç.Dr. Çiler (Orta Doğu Teknik Ü.)
HAZNEDAR, Prof.Dr. Belma (Boğaziçi Ü.)
KARABABA, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)
KARATAY, Doç.Dr. Halit (Abant İzzet Baysal Ü.)
KAVRUK, Prof.Dr. Hasan (İnönü Ü.)
KERİMOĞLU, Prof.Dr. Caner (Dokuz Eylül Ü.)
KIRAN, Prof.Dr. Zeynel (Hacettepe Ü.)
KIRKKILIÇ, Prof.Dr. H. Ahmet (Atatürk Ü.)
KÖKSAL, Prof.Dr. Dinçay (Çanakkale 18 Mart Ü.)
KURT, Prof.Dr. Mustafa (Gazi Ü.)
KÜÇÜK, Doç.Dr. Salim (Ordu Ü.)
MERT, Prof.Dr. Osman (Atatürk Ü.)
METE, Doç.Dr. Filiz (Hacettepe Ü.)
NURLU, Prof.Dr. Muammer (Gazi Ü.)
ÖZKAN, Prof.Dr. İsa (Ankara H.B.V. Ü.)
ÖZKUL, Prof.Dr. Senem (Augsburg Ü.)
ÖZMEN, Prof.Dr. Kemal Sinan (Gazi Ü.)
ÖZSOY, Prof.Dr. Sumru (Boğaziçi Ü.)
SALLABAŞ, Doç.Dr. Eyüp (Yıldız Teknik Ü.)
SARIÇAM, Dr. Cengiz (Hacettepe Ü.)
SARIÇOBAN, Prof.Dr. Arif (Hacettepe Ü.)
SAUNER-LEROY, Doç.Dr. Marie H. (Aix-en-Provence Ü.)
SEVER, Prof.Dr. Sedat (Ankara Ü.)
SILAY, Prof.Dr. Kemal (Indiana Ü.)
ŞAHİN, Dr.Öğr.Üyesi Sedat (Hacettepe Ü.)
TAYLAN, Prof.Dr. Eser Erguvanlı (Boğaziçi Ü.)
TEMİZYÜREK, Prof.Dr. Fahri (Gazi Ü.)
TEMUR, Prof.Dr. Nezir (Gazi Ü.)
TOKER, Prof.Dr. Şevket (Ege Ü.)
TOPÇU TECELLİ, Doç.Dr. Nazmiye (Hacettepe Ü.)
TÜRKYILMAZ, Öğr.Gör.Dr. Fatma (Hacettepe Ü.)
UNAN, Prof.Dr. Fahri (Manas Ü.)
ÜLNER, Doç.Dr. Nihat (Hacettepe Ü.)
ÜZÜM, Dr.Öğr.Üyesi Melike (Başkent Ü.)
YAYLI, Prof.Dr. Derya (Pamukkale Ü.)
YAZICI, Prof.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)
YÜCEL, Doç.Dr. Sefa (Gazi Ü.)
ZENGİN, Doç.Dr. Erkan (Hacettepe Ü.)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 6, Sayı: 5, Kış 2019

İÇİNDEKİLER

Ahmet Hakan Ayaz

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Formatif Bir Test Olarak “Kahoot!” Uygulaması
Using the “Kahoot!” Application as a Formative Test in Teaching Turkish as Foreign
Language 7

Gonca Kırbas

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ürdünlülerin Yazılı Anlatımlarının Ses Bilgisi Bakımından
İncelenmesi
An Evaluation of Phonetics in the Spelling of Jordanians Studying Turkish as a Foreign
Language 29

Fatma Balkan

Der Einsatz Von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht im Rahmen Neues Lernen
Yabancı Dil Derslerinde Yeni Öğrenim Yöntemleri Kapsamında Bilişim Teknolojilerinin
Kullanımı
The Use of New Media in Foreign Language Teaching in the Framework of New Learning 49

Burak Fatih Ünlü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sanal Gerçekliğin Amaç Odaklı Dil Öğretimine Etkisi
The Impact of Virtual Reality Technology Usage to Teaching Turkish as a Foreign
Language 57

Gül Deniz Demirel Aydemir

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çeşitli Dilbilim Alanlarından Hareketle İletişimsel
Yaklaşım Doğrultusunda Sınav Hazırlanması
Developing Tests Drawing on Various Fields of Linguistics in Parallelism with CLT in
Teaching Turkish as a Foreign Language 77

Elif Sayar

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği
A Needs Analysis on the Reasons of Learning Turkish as a Foreign Language:
The Case of Djibouti 95

Yayın İlkeleri..... 109

Editorial Principles 113

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FORMATİF BİR TEST OLARAK “KAHOOT!” UYGULAMASI*

*Ahmet Hakan AYAZ***

Öz: Günümüzde yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme amacıyla çoğunlukla geleneksel araçlar kullanılmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle beraber eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde çevrimiçi uygulamaların kullanılması da kaçınılmaz bir hâl almıştır. Bu sebeple ilgili çalışmada; öncelikle ölçme ve değerlendirme türlerinden, daha sonra bir değerlendirme türü olan formatif değerlendirmeden söz edilmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi bir uygulama olan Kahoot!’tan ve Kahoot!’un yabancı dil öğretiminde özellikle A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için formatif bir test olarak nasıl kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. Ayrıca Kahoot!’un ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenciler için nasıl motivasyon sağladığına ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışma sürecinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın konusu ile ilgili yeterli düzeyde yerli kaynak bulunamadığından yurt dışındaki çalışmalardan yararlanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Formatif değerlendirme, formatif test, Kahoot!, yabancı dil öğretimi, motivasyon.

Using the “Kahoot!” Application as a Formative Test in Teaching Turkish as Foreign Language

Abstract: Today traditional tools are mostly used to measure and assess the teaching of foreign languages. However the development of technology makes unavoidable the usage of online assessment in the measuring and assessing process in education. Thus, this study firstly discusses types of measuring and assessment and then analyses the formative assessment as an assessment type. In this context, we discussed the online application: “Kahoot!” and how it can be used as a formative test for A1 and A2 levels learners in teaching foreign languages. Moreover we evaluated the application provided motivation for the learners in the measuring and assessment process. Utilising the scanning method in the study process, the research made use of foreign studies due to the absence of domestic related research.

Keywords: Formative assessment, formative test, Kahoot!, teaching foreign language, motivation.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 12.02.2019-13.05.2019

** Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi, Ankara, Türkiye. hakanayaz95@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2575-9967.

Giriş

“Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” demiştir Herakleitos. Bu özdeyişten hareketle hayatımızda var olan hemen her şey değişmeye açıktır, diyebiliriz. Bu bağlamda, son yıllarda hayatımızın içinde çokça yer kaplayan teknolojinin de her geçen gün geliştiği herkesçe kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre teknoloji, özellikle son yıllarda, sosyal hayatımız içinde pek çok alanda (sağlık, iletişim, eğitim vb.) etkili olmuştur ve halen de olmaya devam etmektedir. Teknolojinin etkilediği bu alanlardan birisinin de dil öğretimi olduğu söylenebilmektedir.

Son yıllarda dil öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları dışında internet tabanlı uygulamaların da ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanıldığı bilinmektedir. Bu uygulamaların kullanımının gün geçtikçe arttığı, yapılan bilimsel çalışmalarla kanıtlanabilmektedir. Her ne kadar bu uygulamaların ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanıldığı bilinse de gerek ana dili öğretiminde gerekse de yabancı dil öğretiminde geleneksel ölçme araçlarının (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, açık uçlu, sözlü sınav vb.) çoğunlukla klasik yöntemlerle uygulandığı bilinmektedir. Bununla beraber yabancı dil öğretiminde ölçülmesi beklenen dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) değerlendirilmesi bağlamında az önce sıralanan araçların yetersiz kaldığı da söylenebilmektedir. Bu durumdan hareketle; dil öğretiminde hâli hazırda kullanılmakta olan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının çağın ihtiyaçları doğrultusunda internet tabanlı ortamlara aktarılması ve dil öğretiminde ölçülmesi hedeflenen dört temel beceriyi ölçebilecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliği gözlemlenmektedir.

Bu sebeple bu çalışmada; internet tabanlı bir uygulama olan Kahoot! bağlamında, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının çağın ihtiyaçlarına göre nasıl düzenlenebileceği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında (özellikle A1 ve A2 seviyeleri için) öğreticiler ve öğrenciler tarafından ölçme ve değerlendirme aşamasında formatif değerlendirme amacıyla bu uygulamanın nasıl kullanılabilirliği gibi konular üzerinde durulacaktır.

Çalışmada öncelikle eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarından, daha sonra ise ölçme ve değerlendirme türlerinden bahsedilecektir. Bunun sebebi, çalışmada asıl üzerinde durulan formatif değerlendirmenin eğitimde ölçme ve değerlendirme bağlamında açıklanması gerekliliğidir. Ölçme ve değerlendirme türlerine değinildikten sonra bu türlerden biri olan formatif değerlendirme, Kahoot! bağlamında incelenecektir. Bu bağlamda öncelikle formatif bir test türü olarak Kahoot! tanıtılacak olup, daha sonra ise Kahoot!’un formatif değerlendirme sürecinde öğreticiler ile A1 ve A2 seviyelerindeki öğrenciler tarafından nasıl kullanılabilirliğinden bahsedilecektir.

Dil öğretimi yapılırken dört temel dil becerisinin eş zamanlı geliştirilmesinin amaçlandığı bilinmektedir. Buna göre anlamaya dayalı (dinleme/izleme ve okuma) ve anlatmaya dayalı (konuşma ve yazma) becerilerin dil bilgisiyle beraber geliştirilmesi gerektiği ve değerlendirilmesinin de buna göre yapılmasının uygun düşüğü savunulabilir. Bunun yanı sıra bu becerilerin her birinin farklı bir çalışma alanı olduğu da kabul edilmektedir. Bu kaniya göre her bir dil becerisinin farklı ölçeklerle ve ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerektiği de söylenebilir. Yapılan bu çalışmada da yabancı dil öğretimi kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir anlama becerisi olan dinleme/izleme becerisinin ve bunun yanında dil bilgisinin A1 ve A2 düzeylerinde bulunan öğrenciler için formatif bir test olarak Kahoot! ile ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi ifade edilecektir. Bu amaçla öncelikle eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarından bahsetmek yerinde olacaktır.

1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Günümüzde, eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde pek çok aracın kullanıldığı bilinmektedir. Bu araçların da ayrıca kendi içinde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, açık uçlu, sözlü sınav...) ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (performans değerlendirme, proje değerlendirme, portfolyo...) olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bununla beraber yapılan çalışmalar sonucunda internet tabanlı bazı uygulamaların ölçme ve değerlendirme sürecinde bir araç olarak kullanılabilmesi kabul edilmektedir. Kahoot! uygulamasının formatif bir test aracı olarak kullanılması nedeniyle eğitimde amaca yönelik değerlendirme türlerinin yanında formatif test türüne yer vermenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

1.1. Eğitimde Amaca Yönelik Değerlendirme Türleri ve Formatif Test Türü

Söz konusu ölçme araçlarının bugüne kadar en belirgin ölçütü öğretilecek olan konunun niteliğidir. Yani konunun ne özellikte olduğu ve nasıl değerlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurularak amaca yönelik olmak üzere değerlendirme türlerinden biri kullanılabilir. Bugüne kadar bu konuyla ilgili pek çok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle kurum içi yapılan seviye tespit sınavlarında da bu durum görülmektedir. Günümüzde genel bağlamda eğitimde amaca yönelik değerlendirme türlerinin kendi içinde üç başlık içinde incelendiği bilinmektedir:

a. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim sürecinin başında öğrenciyi tanımaya ve onu uygun olan eğitim programına yerleştirmeyi amaçlayan değerlendirme türüdür (Güler, 2014, s. 14). Yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi kapsamında TÖMER’lerde Türkçe dersi almak isteyen öğrencilerin dil seviyesini ölçmek ve öğrencinin hangi kura yerleştirilmesi gerekliliği ile ilgili kararın verilmesini sağlamak amacıyla yapılan seviye belirleme sınavları bu kapsamda değerlendirilebilir. Sonuç olarak yapılan bu değerlendirme bir nevi dersin başında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılır (Semerci, 2011, s. 8).

Aynı zamanda ilgili değerlendirmede alınan sonucun sayısal anlamda herhangi bir değeri yoktur. Çünkü bu değerlendirmedeki asıl amaç; öğrenciyi sayısal anlamda değerlendirmek yerine, almış olduğu puana yönelik olarak yeterlilik bakımından en doğru programa yönlendirilmesini sağlamaktır (Güler, 2014, s. 14). Özellikle konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi becerilerin yanında analiz etme, yorumlama gibi bilişsel becerileri ölçmek amacıyla da kullanılabilir.

b. Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formatif Değerlendirme)

Biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim süreci devam ederken öğrencideki eksiklikleri ve varsa hataları belirleyip bunları tamamlamak ve düzeltmek amacıyla belirli aralıklarla yapılan değerlendirme türüdür (Güler, 2014, s. 14). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, öğrencilerin her ünite veya her bölüm sonunda herhangi bir konu eksikliği veya bilgi ve beceri eksikliği olup olmadığını ölçmek amacıyla bu tür değerlendirme yapılabilmektedir. Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerde var olan çeşitli eksikliklerin giderilmesini, öğrencilerin eksikliklerinin farkına varmasını ve dil öğretim sürecini bilişsel bir çerçevede devam etmesini sağlamak olarak belirtilebilir (Güler, 2014, s. 14).

Formatif bir test olarak da yapılabilen bu değerlendirme; öğretimin çeşitli basamaklarında öğrencilerin hedeflenen; bilgi, beceri veya davranışları ne düzeyde kazandıklarını belirlemek amacıyla yapılır (Semerci, 2011, s. 9). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirmek gerekirse bu değerlendirme, öğrencilerin almakta olduğu kurun öğrenmekte olduğu ünitesindeki ya da temasındaki kazanımları (dil bilgisi, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki) ne düzeyde gerçekleştirdiğini ölçmek ve öğrencilerde herhangi bir yetersizlik olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılabilmektedir.

Bunun yanı sıra biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, ünitelerde veya temalarda yer alan kelime havuzundaki kelimelerin ne kadarının öğrenildiğini, öğrenmede karşılaşılan zorlukların tespitini ve öğrenilemeyen konuların nedenlerini bulmak amacıyla kullanılabilir.

Bu değerlendirme, hâli hazırda uygulanmakta olan programın ne derece etkili olduğu yönünde uygulayıcılara önemli ölçüde geri bildirim sağlama özelliğini de bünyesinde barındırmaktadır (Yaşar, 2010, s. 34). Bu bilgiden hareketle biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin sürecin gidişatını kontrol etmesi açısından kullanılabilir bir değerlendirme türüdür, denilebilir.

c. Sonuç Görmeye Yönelik Değerlendirme (Summatif Değerlendirme)

Eğitim sürecinin sonunda öğrenciye, tamamlanmış olan eğitimin sonucunda hangi seviyede olduğunu bildiren yani öğrencinin ulaştığı noktayı belirleyen değerlendirme türüdür (Güler, 2014, s. 14). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında açıklamak gerekirse bu tür değerlendirmeler; öğrencinin içinde bulunduğu kuru tamamladıktan sonra kuru ne düzeyde hâkim olduğunu belirlemek, kurun kazanımları çerçevesinde dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) yeterliliğini ölçmek ve öğrencinin kur yeterliliğini belgelemesi amacıyla yapılan kur tamamlama sınavları örnek gösterilebilir. Sürecin sonunda yapılan bu değerlendirmedeki asıl amaç not vermektir. Çünkü artık eğitim süreci son bulmuştur ve öğrencinin içinde bulunduğu kuru toplamda kaç puan ile tamamladığını bilmesi gerekir. Bu puan öğrencinin bundan sonraki süreçte nasıl bir dil eğitimine devam etmesi gerektiğini ya da kuru tekrar edip etmemesi gerektiğinin göstergesi niteliğindedir (Güler, 2014, s. 14).

Her ne kadar ilgili kur tamamlama sınavlarında summatif testler tercih edilmiş olsa da yapılan bu çalışmanın sınırlılıklarının belirlenmesi açısından formatif testler kapsamında kalmak yerinde olacaktır.

Formatif testler, yukarıdaki bilgilerden hareketle öğrencinin bir ünite sonunda yahut bir tema sonunda hedef kazanımları hangi düzeyde gerçekleştirdiğini ölçmek amacıyla kullanılan testler olarak tanımlanabilir. Bilindiği üzere bir formatif test hazırlanırken sorulacak her bir soru bir kazanımı ölçecek şekilde oluşturulmaktadır. Bunun sonucunda ölçülmesi istenen her bir kazanım sağlıklı bir şekilde ölçülebilmektedir.

Geleneksel çoktan seçmeli testlerde herhangi bir kazanımı ölçmek amacıyla yalnızca yazılı bir metin yahut basılı bir görsel verilebilmektedir. İlgili çalışmanın konusunu oluşturan Kahoot!'ta ise bunların yanı sıra sorulara "YouTube" aracılığıyla video ve ses de eklenebilmektedir. Böylece öğrencilerin dinleme/izleme becerilerinin ölçülebilmesinin de önü açılmaktadır. Bu da internet tabanlı bir araç olan Kahoot!'un eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde formatif bir test olarak kullanılmasıyla bu sürece yeni bir boyut kazandırdığını göstermektedir.

2. Formatif Bir Test Türü: Kahoot!

Daha önceki başlıklarda belirtmiş olduğumuz üzere günümüzde eğitimde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının yanında, teknolojinin gelişimiyle beraber bu araçların teknolojiye uygun olarak düzenlenmeye başladığı, hatta bu araçların elektronik ortamda geliştirilmesinin yolunun açıldığı yapılan bilimsel çalışmalarda gözlenebilmektedir.

Teknolojik bağlamda geleneksel ölçme araçlarından beslenen uygulamalardan birisi de bu çalışmada formatif bir test türü olarak kullanılması düşünülen “Kahoot!” tur. Kahoot!; genel bir tabirle, ilgi çekici bir öğrenim alanı sağlayan internet tabanlı bir sınıf biçimlendirici değerlendirme aracıdır (Olatoye, 2015, s. 15). Ancak bu işlerin dışında farklı değerlendirmeler yapmak amacıyla da kullanılabilir bir araçtır. Kendi internet sayfasındaki tanımlamaya göre Kahoot!; mükemmel öğreticiler ve sınıftaki süper kahraman olan öğrenciler için ücretsiz, oyun tabanlı öğrenmeyi sağlayan bir ortamdır (Kahoot!, 2018). Daha kapsamlı olarak Kahoot!; “kullanıcıların; (genelde öğretmenler) ihtiyaçları olduğu herhangi bir konuyu temel alarak testler oluşturup tasarlayabildiği, soruların cevaplanma süresini ayarlayabildiği; sınırsız sayıda öğrencinin katılabildiği sosyal, eğlenceli ve oyuna benzer bir ortam” olarak tanımlanabilir (Budiatı, 2017, s. 180).

Kahoot!, bilgi yarışması biçiminde oluşturulan, öğrencilerin bu bağlamda sorulan soruları cevaplamasına olanak sağlayan bir internet sitesidir. Bu internet sitesine önce öğretici tarafından giriş yapılır ve test oluşturulur. Testin tüm ayrıntıları (sorular, seçenekler, süre vb.) gözden geçirilir. Sonraki aşamada sınıf ortamındaki öğrenciler akıllı telefonlar veya tabletler aracılığıyla sitenin vermiş olduğu altı haneli kodu girerek yarışma biçimindeki teste giriş yaparlar. Sınıftaki tüm öğrenciler teste giriş yaptıktan sonra öğretici testi başlatır. Soru sadece sınıftaki akıllı tahtada görünür. Seçenekler ise öğrencilerin telefonlarında ya da tabletlerinde görünür. Sorular öğrenciler tarafından tahtada okunur ve cihazlardan cevaplanır. Testin sonunda en yüksek puanları alanlar sırasıyla sonuç ekranında görünür (Özdemir, 2017).

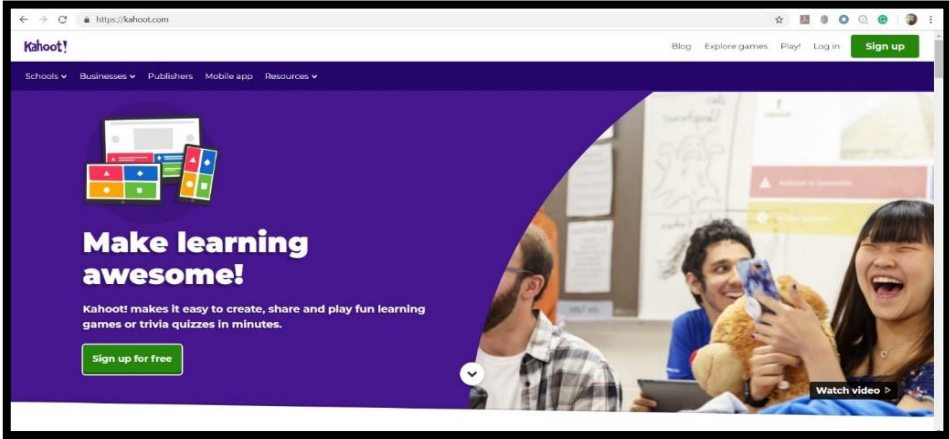
Kahoot!’un yukarıda verilen tanımlarından hareketle; bu uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında özellikle A1 ve A2 düzeylerinde Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin öğrendikleri dile karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda Türkçeyi yeni öğrenen bu öğrencileri yukarıdaki tanımda belirtilen; sosyal, eğlenceli ve oyuna benzer bir ortam olan, yarışma biçimiyle yeni denilebilecek bir test anlayışı getirdiği varsayılan ve formatif bir test olarak kullanılabilen Kahoot! ile değerlendirmek ölçme ve değerlendirme sürecinde daha etkili olacaktır. Bu bağlamda Kahoot!’un nasıl kullanılacağından söz etmek yerinde olacaktır.

2.1. Kahoot! Uygulamasının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Kullanımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz konusu uygulamanın kullanımından birisi olan formatif test türünün oluşumu ve sağlıklı kullanımı, öğreticinin bunu hazırlama aşamasındaki bilişsel adımlarıyla paralellik taşımaktadır. Bu nedenle öncelikle öğreticinin uygulamayı işlevsel hâle dönüştürmeyi bilmesi gerekmektedir. Söz konusu uygulamanın öğretici tarafından kullanımına takip eden başlık altında yer verilmesi bu bağlamda uygun olacaktır. Uygulamayla birlikte geleneksel yapıdaki bir ölçme aracının nasıl internet tabanlı bir ortama aktarıldığı örneklenilmeye çalışılacaktır.

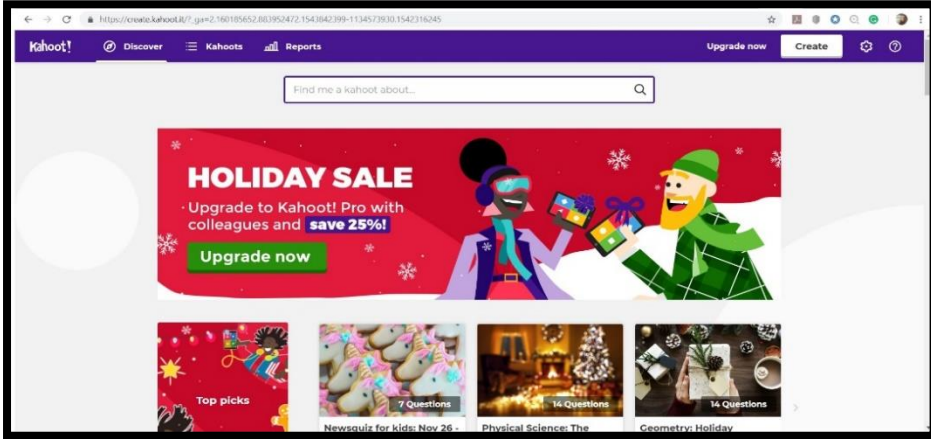
2.1.1. Kahoot! Uygulamasının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Öğretici Tarafından Kullanımı

Uygulamanın sağlıklı olabilmesi için sistem tarafından talep edilen aşamaların ve veri girişlerinin doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde amaçlanan değerlendirmenin sonucu yanılgıya sebep olabilir.



Resim 1.1. Kahoot! Ana Sayfa (<https://kahoot.com> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

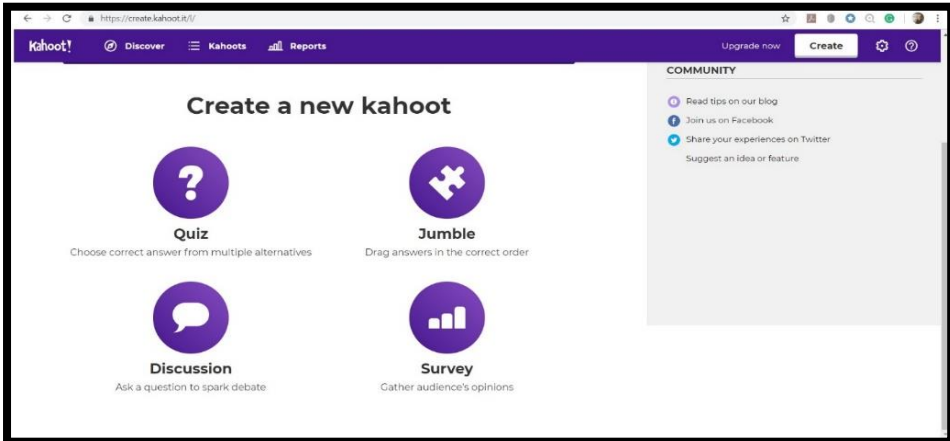
1. Aşama: Bu aşamada “www.kahoot.com” adresine giriş yapınız. Burada Kahoot! uygulamasının ana sayfasını görebilirsiniz. Kahoot!’a üye olmak için sayfanın sağ üst köşesinde yer alan “signup” kısmına giriş yapıp oradaki adımları izlemeniz yeterli olacaktır. Daha sonra “log in” kısmından uygulamaya giriş yapınız (bk. Resim 1.1). Bundan sonraki aşama görsel aşama yani test oluşturma aşaması olacaktır.



Resim 1.2. Test oluşturma

(https://create.kahoot.it/?_ga=2.17817082.233815388.1545430195-1134573930.1542316245 adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

2. Aşama: Bu aşamada sayfada yer alan “create” bölümüne giriş yaparak test oluşturmaya başlayabilirsiniz (Resim 1.2). Üçüncü aşamaya geçerken öncelikle amacınızı netleştirmeniz gerekir. Çünkü bu aşamada kullanacağımız amaca yönelik test türü talep edilmektedir.



Resim 1.3. Test türü seçme (<https://create.kahoot.it/> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

3. Aşama: Amaç odaklı belirlediğiniz test türünüzü bu aşamada seçiniz Kahoot! uygulamasında yer alan test türleri birbirine benzer niteliktedir ancak bazı ayırm noktaları vardır.

Kahoot! uygulamasında birden fazla test türü oluşturma imkanına sahipsiniz (bk. Resim 1.3). İlgili çalışmada formatif bir test olarak ele alınan Kahoot!

uygulamasının "Quiz" türündeki testinin uygulaması esas alınmıştır. O açıdan "Quiz" testi hakkında şu bilgileri vermek yerinde olacaktır: Çoktan seçmeli olarak ve doğru cevabını işaretleyebildiğiniz bir test oluşturmak istiyorsanız bu test türünü kullanabilirsiniz. Yani tek bir doğru cevabın geçerli olduğu testleri oluştururken uygulamada yer alan "Quiz" adlı seçeneği tercih edebilirsiniz. Örneğin hedef gruba kültürel odaklı genel bilgi verme sürecinde tercih edilen bir soruda yer alan "Türkiye'nin başkenti neresidir?" ifadesinde, seçeneklere dilediğiniz sıralamayla içinde "Ankara'nım" da geçtiği farklı iller ekleyebilirsiniz. Ancak "Ankara" yazdığınız seçeneğin yanına tik işareti koymayı unutmayınız. Çünkü sistem doğru cevabı "Ankara" olarak kabul etmelidir. Bunun dışında soruya bir video yahut ses dosyası ekleyerek soruyu dinleme/izleme becerisini ölçecek biçimde de düzenleyebilirsiniz. "Quiz" test türünün dışında; "Jumble, Discussion ve Survey" gibi test türleri de bulunmaktadır. "Jumble"; hedef kitlenin soruyu cevaplarken seçenekleri sırasıyla sürükleyip doğru cevaba ulaşmasını beklediğiniz yani hedef kitlenin testin seçeneklerini doğru bir sıraya koyup soruyu bu şekilde cevaplamalarını istediğiniz testler için kullanılabilir. "Discussion"; kelime anlamı olarak "tartışma" demektir. Bu test türünde herhangi bir tartışma konusuyla ilgili bir soru veya konu yazıp daha sonra bu soru veya konuyla ilgili tartışılmasını istediğiniz seçenekleri ekleyerek testi hazırlayabilirsiniz. "Survey"; kelime anlamı olarak "anket" demektir. Kâğıt üzerindeki anketlerin internet ortamına aktarılmış şekli olarak da tanımlanabilir. Bunu kullanarak hedef kitlenin herhangi bir konuda ne düşündüğünü öğrenmek amacıyla bir test oluşturabilirsiniz.

Bir sonraki aşama olan dördüncü aşamada uygulama sizden geleneksel ölçme araçlarından farklı olarak bir görsel izlek ve aynı zamanda ortam talep edeceğinden bunları önceden belirleyerek girişi gerçekleştirmeniz istenilmektedir.

The screenshot shows the 'K! Quiz' creation interface. The 'Title' field is empty. The 'Description' field contains the text: 'A #math #blindkahoot to introduce the basics of #algebra to #grade8'. The 'Visible to' dropdown is set to 'Everyone' and the 'Language' dropdown is set to 'English'. The 'Audience' dropdown is set to 'Please select...'. The 'Credit resources' field is empty. The 'Intro video' field contains the URL: 'https://www.youtube.com/watch?v=xvNR45R3u08'. The 'Cover image' section shows an 'Image Library by Getty Images' and an 'Upload your image' button. The 'or drag & drop image' button is also visible.

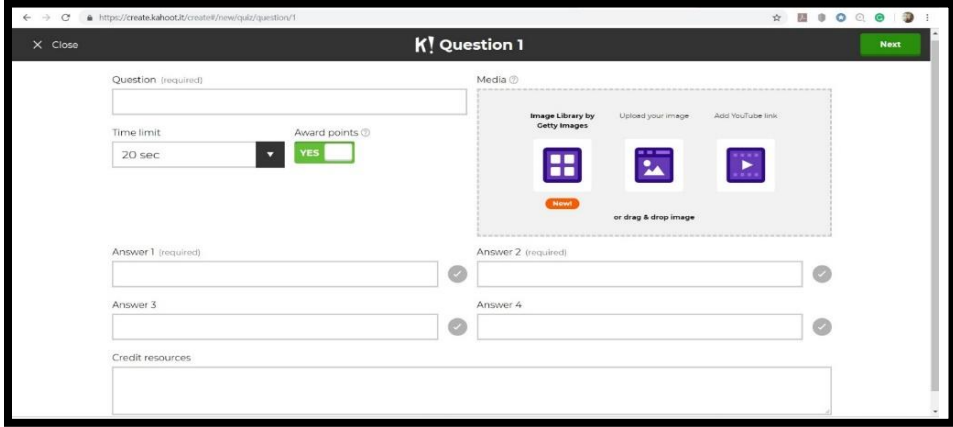
Resim 1.4. Testin Ayrıntıları (<https://create.kahoot.it/create#/new/quiz/description> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

4. Aşama: Bu aşamada oluşturacağınız çoktan seçmeli testle ilgili ayrıntıları (başlık, açıklama, hedef kitle, dil, ortam vb.) belirleyebilirsiniz (bk. Resim 1.4). Bir sonraki bölümde testinizle ilgili sorular oluşturmanız beklenilecektir.

The screenshot shows the 'K! Quiz' creation interface in the 'Overview' view. The 'Description' section shows the title 'YDT A1-A2' and the subtitle 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'. The audience is set to 'Everyone'. The 'Game creator' section has a large dashed box with a plus sign and the text 'Add question' and 'Import from spreadsheet'.

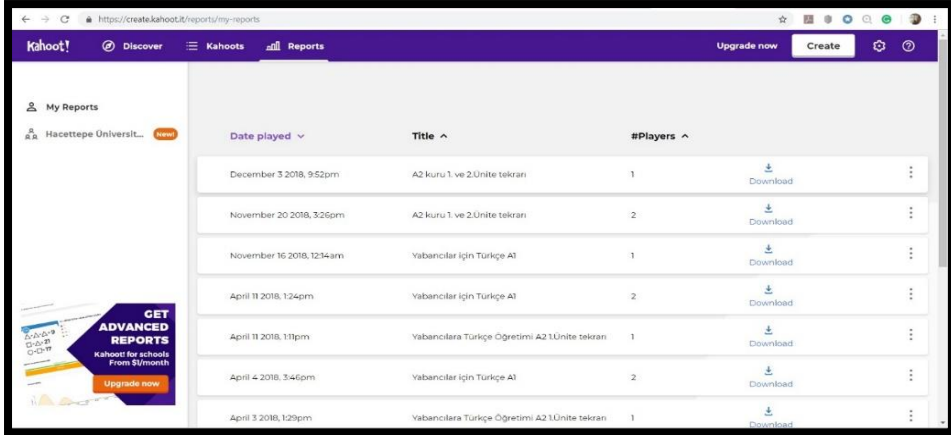
Resim 1.5. Sorular Oluşturma (<https://create.kahoot.it/create#/new/quiz/overview> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

5. Aşama: Bu aşamada seçtiğiniz konu ile ilgili sorular hazırlamaya artık başlayabilirsiniz (bk. Resim 1.5). “Add question”a giriş yaparak sorularınızı yazabilirsiniz. Bir sonraki aşamada aynı şekilde geleneksel ölçme araçlarından farklı olarak bir soruyu altı farklı kategoriye ayırarak sisteme giriş talep edildiğinden ve sayfanın süreç odaklı işlediğinden dolayı bu kategorilerin cevaplarının daha önce hazırlanması beklenilmektedir.



Resim 1.6. Soruların özellikleri (<https://create.kahoot.it/create#/new/quiz/question/1> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

6. Aşama: Bu bölümde soracağınız soru ile ilgili; soru cümlesi, soruyu cevaplama süresi, seçenekler, soruya eklemek istediğiniz görsel veya video bölümlerini tamamlayarak ilk sorunuzu oluşturabilirsiniz (bk. Resim 1.6). Birden fazla becerinin ölçülmesi isteği durumunda farklı sorular da aynı şekilde sisteme yüklenebilir. 7.aşama asıl amacınıza ulaştıran son aşama olup testin değerlendirme sonuçlarına sistem üzerinden erişilebildiğiniz aşamadır.



Date played	Title	#Players	
December 3 2018, 9:52pm	A2 kuru 1. ve 2.Ünite tekeran	1	Download
November 20 2018, 3:26pm	A2 kuru 1. ve 2.Ünite tekeran	2	Download
November 16 2018, 12:34am	Yabancılar için Türkçe A1	1	Download
April 11 2018, 1:24pm	Yabancılar için Türkçe A1	2	Download
April 11 2018, 1:11pm	Yabancılar için Türkçe A2 1.Ünite tekeran	1	Download
April 4 2018, 3:46pm	Yabancılar için Türkçe A1	2	Download
April 3 2018, 1:29pm	Yabancılar için Türkçe A2 1.Ünite tekeran	1	Download

Resim 1.7. Değerlendirme Sonuçları -1 (<https://create.kahoot.it/reports/my-reports> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi).

7. Aşama: Testi tüm sınıfa uyguladıktan sonra ilgili testin detaylı bir sonucunu edinmek için “reports” bölümüne girdikten sonra testi uygulama tarihinizi görüp uygulamış olduğunuz testi seçip testin sonuçlarını (Excel dosyası olarak)

indirebilirsiniz (bk. Resim 1.7). 8. aşama ise testin bulgularının iki farklı şekilde çözümlenip değerlendirilebilmesine imkân sağlamaktadır.

Yabancılar için Türkçe A1				
Played on	29 Mar 2018			
Hosted by	ahayaz			
Played with	4 players			
Played	12 of 15 questions			
Overall Performance				
Total correct answers (%)	82.98%			
Total incorrect answers (%)	17.02%			
Average score (points)	10531.00 points			
Feedback				
How fun was it? (out of 5)	0.00 out of 5			
Did you learn something?	0.00% Yes	0.00% No		
Do you recommend it?	0.00% Yes	0.00% No		
How do you feel?	0.00% Positive	0.00% Neutral	0.00% Negative	

Resim 1.8. Değerlendirme Sonuçları -2 Yabancılar için Türkçe A1(1).xlsx dosyası

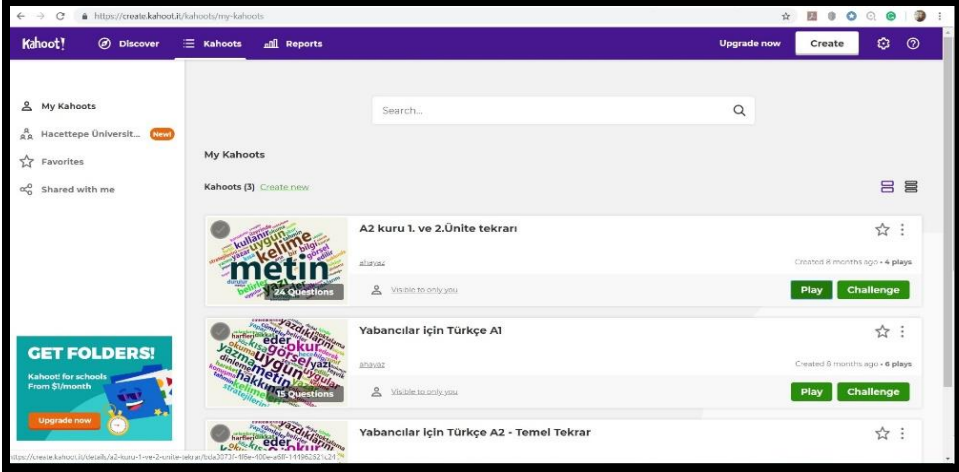
8. Aşama: Excel dosyası olarak açılan test değerlendirme sonuçlarını hem genel ekseninde hem de soru eksenli olarak ayrı ayrı inceleyip yorumlar yapabilirsiniz. Excel sayfasında karşınıza önce testin genel değerlendirme sonuçları gelir (toplam doğru cevapların yüzdesi, toplam yanlış cevapların yüzdesi, toplam dönütlerin yüzdesi vb.). Daha sonra ise bu excel sayfasındaki diğer kitaplarda her bir soru için, soru ile ilgili tüm sayısal değerleri (sorunun süresi, soruyu doğru yapanların yüzdesi, sorunun seçenekleri vb.) görebilirsiniz (bk. Resim 1.8).

Söz konusu Kahoot! uygulaması öğretici tarafından uygulanan formatif değerlendirmenin dışında sınıf ortamında da hedef kitle tarafından yanlış olarak cevaplanan soruların doğru bir şekilde açıklanması yoluyla geri bildirim amacıyla da kullanılabilir. Bu bağlamda söz konusu uygulamanın en belirgin işlevlerinden birisi de sınıf içi etkileşimdir.

2.1.2. Kahoot! Uygulamasının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Sınıf İçi Etkileşimli Olarak Kullanılması

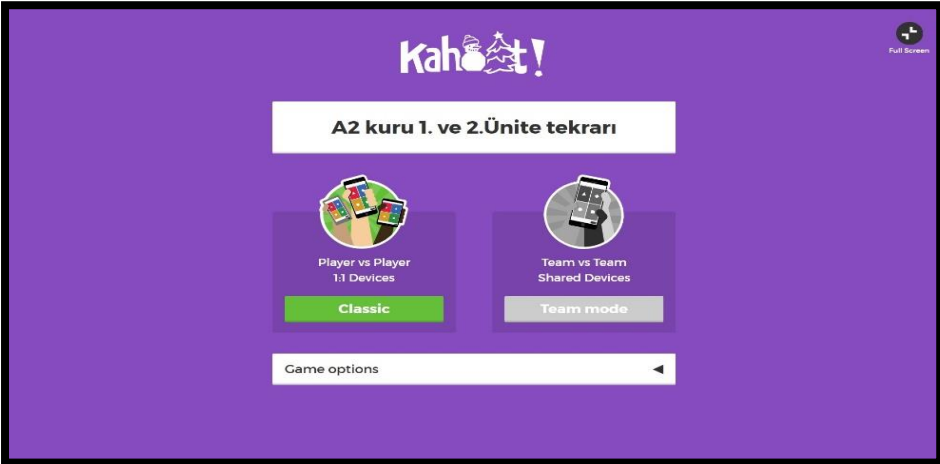
Kahoot! uygulamasının formatif bir test olarak kullanılması, çift yönlü bir süreç olarak değerlendirilebilir. Yukarıda yapılan açıklamalar, Kahoot! uygulamasında öğreticiyi doğrudan ilgilendiren ve öğreticinin uygulamayı nasıl kullanması gerektiğini netleştirmek adınıdır. Bundan sonraki kısımda ise öğreticinin hazırlamış olduğu formatif testin öğretmenler ve öğrenciler açısından sınıf ortamında nasıl uygulanması gerektiği anlatılacaktır:

1. Aşama: Kahoot! uygulamasının ağ sayfasına öğretici tarafından giriş yapılır ve “Kahoots> My Kahoots” bölümünden yine öğretici tarafından oluşturulan Kahoot! testi seçilir. Daha sonra “play” düğmesine basılır.



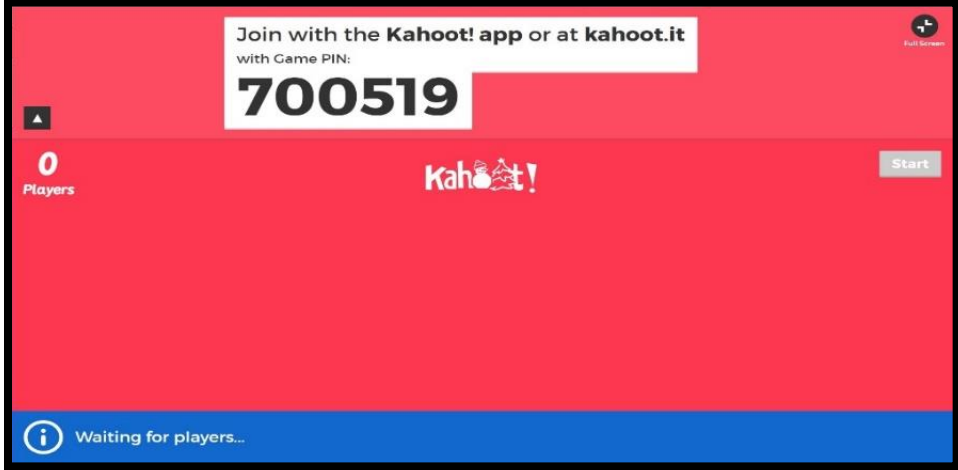
Resim 2.1. <https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

2. Aşama: Kahoot! testi, öğretici tarafından bilgisayarda açılır ve tercihen projeksiyon cihazı aracılığıyla tahtaya yansıtılır veya sözü edilen test akıllı tahta ile açılır.Öğretici, teste katılımın bireysel mi yoksa grup hâlinde mi olacağını belirleyip seçeneklerden birini seçer (Tanıtımda bireysel katılım seçildi ve ona uygun olarak devam edildi).



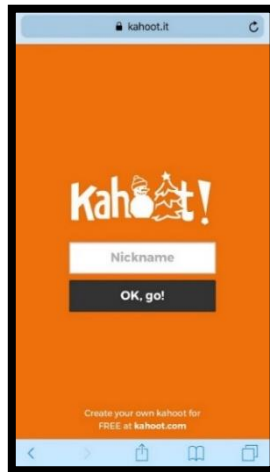
Resim 2.2. <https://play.kahoot.it/#/?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

3. Aşama: Öğretici öğrencilere cihazların birinden (bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon vb.); “<https://kahoot.it>” adlı sayfaya girip tahtadaki ekrana gelen altı haneli şifreyi girmelerini ister.



Resim 2.3. <https://play.kahoot.it/#/lobby?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

4. Aşama: Öğrenciler seçmiş oldukları cihazdan (tanıtımda akıllı telefon kullanılmıştır) söz konusu internet sayfasına öğreticinin açmış olduğu sayfadaki kodu girdikten sonra öğrencilerin karşlarına bir ekran çıkar ve bu ekranda kendileri için bir takma isim yazmaları beklenir (Bu takma isim daha sonra öğrencileri temsilen puan tablosunda görünecektir).



Resim 2.4. <http://kahoot.it/join> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

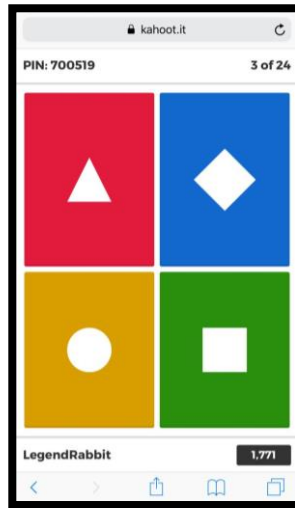
5. Aşama: Öğrencilerin tamamı seçmiş oldukları cihazdan öğreticinin verdiği kod ile giriş yapıp takma isimlerini yazdıktan sonra, test öğretici tarafından uygulanmaya başlar ve sorular sırayla ekrana gelir. Soru yalnızca tahtaya yansır. Öğrenciler cihazlarından sorudaki seçeneğe ait olan şekli seçip tahtaya yansıyan soruyu cevaplarlar.

Tahtaya yansıyan görüntü şu şekildedir:



Resim 2.5. <https://play.kahoot.it/#/gameblock?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

Tanıttımda kullanılan cihaz ekranındaki görüntü şu şekildedir:



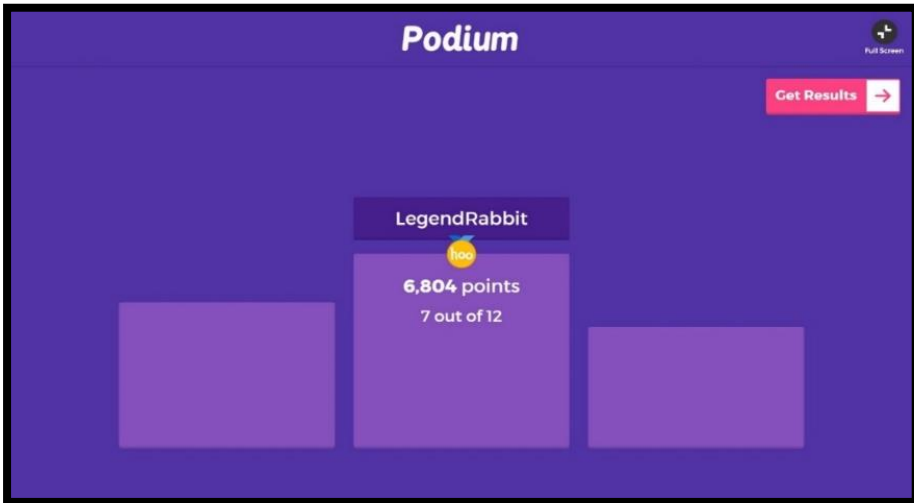
Resim 2.6. <https://kahoot.it/gameblock> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

6. Aşama: Eğer herhangi bir soruda yanlış yapan kişi sayısı fazla ise öğretici soruya ait görüntüyü sınıfa yeniden göstererek (show media) sorunun nasıl yapılması gerektiğini seçenekler ekseninde açıklar. Aynı zamanda öğretici bu ekranda hangi seçeneğe kaç kişinin hangi yanıt verdiğini de gözlemleyerek sorunun cevaplanma oranı hakkında yorumlarda bulunabilir.



Resim 2.7. <https://play.kahoot.it/#/gameblock?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

7. Aşama: Testin sonunda puan bazında birinci, ikinci ve üçüncü olan öğrenciler takma isimleriyle ve puanlarıyla beraber tahtaya yansıyan ekranda görünür.



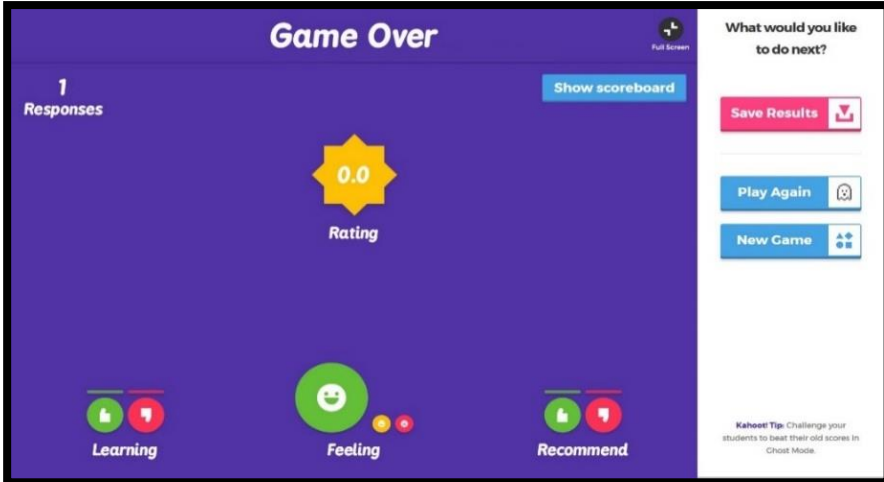
Resim 2.8. <https://play.kahoot.it/#/gameover?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

8. Aşama: Testin puan bazlı sonuçları görülmek istendiğinde sırayla öğrencilerden kimin hangi puanla kaçınıcı olduğu görülebilir (get results).



Resim 2.9. <https://play.kahoot.it/#/feedback?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

9. Aşama: Daha sonra “geri bildirimleri göster” (show feedback) sekmesine girildiğinde hangi öğrencinin uygulamaya dair hangi fikre sahip olduğu görülüp öğretici tarafından, yapılan uygulama ile ilgili çıkarımlarda bulunulabilir.



Resim 2.10. <https://play.kahoot.it/#/feedback?quizId=bda3073f-4f6e-400e-a6ff-144962621c24> adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.

Sonuç

Günümüzde eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme araçlarının kullanımının yanında teknolojik uygulamaların kullanımının da süreci destekleyici etkileri olduğu gözlenebilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde teknoloji ve internet tabanlı bazı uygulamaların öğrencideki güdülenme düzeyini artırdığı bilinmektedir. İlgili uygulamalardan birisi de söz konusu çalışmanın temelini oluşturan Kahoot! adlı uygulamadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Kahoot! uygulaması kısaca; geleneksel bir ölçme ve değerlendirme aracı olan çoktan seçmeli testin bilgisayar ortamına aktarılmış hâli olarak tanımlanabilir. Bu uygulama, ölçme ve değerlendirme sürecinde iki temel unsurun göz önünde bulundurulmasıyla etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu iki temel unsurdan ilki şüphesiz ki öğreticidir. Öğretici; formatif testi, A1 ve A2 düzeyindeki hedef kitlenin hangi bilgi veya becerilerini ölçmeyi planlıyorsa ona uygun olarak çoktan seçmeli bir şekilde hazırlayabilir (bk. Bölüm: 2.1.1, 3. Aşama). İlgili çoktan seçmeli testin sorularını tasarlarken de sorulara metin dışında görsel, video yahut ses dosyası ekleme imkânı bulur. Bu sayede hangi beceriyi hangi soru tipiyle ölçeceğine karar vermiş olur. Bunun yanında testteki her sorunun süresini ve sorunun doğru cevabının hangi seçenek olduğunu belirleyebilir. Bu aşamayla da hazırlanan test ile ilgili ince ayrıntıları öğrencilere uygun şekilde düzenlemiş olur (bk. Bölüm: 2.1.1, 4. Aşama). Kaç adet soru hazırlayacaksa bu plana uygun şekilde hazırlar ve testi son bir kez baştan sona gözden geçirdikten sonra uygulanabilir hâle getirir. Bu aşamadan sonra test sınıfta kullanıma hazır hâle gelmiş olur. Tüm bunlar; Kahoot! uygulamasının ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretici tarafından kullanılacak oldukça pratik ve kullanışlı bir uygulama olduğunu, öğreticinin sözü edilen uygulama aracılığıyla öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sorular hazırlayabildiğini, öğreticinin bu uygulamayı kullanarak oluşturduğu formatif testin/testlerin her aşamasını istediği gibi düzenleyebildiğini ve her soruyu ilgili kazanımlara dönük olarak şekillendirebileceğini göstermektedir.

Öğretici, aynı zamanda testi sınıfa uygularken soruların gidişatını yönlendirebilir. Uygulamada çokça yanlış yapılan sorular üzerinde durup öğrencilerin bu yanlışları o an düzeltmesine imkân sağlayabilir. Bu sayede bahsedilen testte öğrencilerin yapamadıkları sorular hakkında anında geri bildirim de sağlamış olmaktadır. Özellikle A1 ve A2 düzeylerinde Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan öğrenciler için bu geri bildirimler bir hayli önem taşımaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki Kahoot! uygulamasında öğrencilere yönelik etkili bir geri bildirim sağlanabilmektedir. Sağlanan bu geri bildirim de öğrencilerin ilgili konuyu doğru bir şekilde öğrenmesine imkân verir. Şöyle ki; öğretici, testin uygulamasına başladıktan sonra her bir sorunun cevaplanmasının ardından o soruyla ilgili kaç kişinin doğru seçeneği işaretlediğini, kaç kişinin yanlış seçeneği işaretlediğini görebilmektedir (bk. Bölüm: 2.1.2, 6. Aşama;

Resim 2.7). Sorunun sonucunu gördükten sonra, yanlış yapan kişi sayısı kaç olursa olsun sınıfa ilgili soruyu yeniden gösterip onu detaylı bir şekilde açıklayabilir. Böylece öğrenciler o anda yanlış cevapladıkları sorunun doğru karşılığını öğrenebilir. Bu da sınıf içindeki etkileşim sürecini destekleyen uygulamalardan bir tanesidir.

Kahoot! uygulamasının kullanımı; öğrencilere eğlenceli bir ölçme ve değerlendirme sürecinin yaşatılması, öğrenmede motivasyonun sağlanması yani öğrencilerde öğrenmeye karşı olan isteklilik düzeyinin artırılması, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının yapılan testten sonra bir değerlendirme dökümü olarak alınabilmesi (bk. Bölüm: 2.1.1.; Resim 1.8), uygulama esnasında yanlış yapılan sorularda uygulamanın durdurularak ilgili soru hakkında açıklamalarda bulunulabilmesi yani anında dönüt – düzeltme yapılabilmesi gibi faydalar sağlamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde önemli olan diğer bir unsur öğrencidir. Bahsedilen tüm bu ölçme ve değerlendirme süreci; öğrencinin konuyu ne derecede öğrendiği, nereleri anlamadığı ya da genel anlamda kendi seviyesinin tespitini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Kahoot!’un formatif bir test olarak kullanılmasının bir diğer sebebi de öğrencidir, denilebilir. Öğrenci, geleneksel testleri hâli hazırda bildiğinden ve uyguladığından bu testlerin sıkça kullanılan teknoloji ile bütünleştirilip sentezlenmesi onun ölçme ve değerlendirme sürecini daha eğlenceli ve etkili geçirmesini sağlayacaktır. Hatta Kahoot!’un kendine özgü bir formatı da vardır ki bu format öğrenciye ölçme ve değerlendirme sürecini bir yarış olarak sunmakta ve bu sayede öğrencinin güdülenmesini sağlamaktadır. Örneğin; formatif testin uygulanması sürecinde, öğrenciler tarafından doğru cevaplanan her bir sorunun karşılığı olan sayısal puan değeri doğru cevabı veren öğrencilerin hanesine yazılmaktadır. Sorular öğrenciler tarafından cevaplandıkça doğru cevabı bulan öğrenciler puan almaya devam etmektedirler. Sorulara yanlış cevap verenler ise yanlış cevapladıkları hiçbir sorudan puan alamamaktadırlar. Testin sonunda öğrenciler, aldıkları puanlar sonucunda bir sıralamaya tabii olurlar. Sonra, en yüksek puan alan ilk üç kişi; testin birincisi, ikincisi ve üçüncüsü olarak yansıtılan ekranda görüntülenir (bk. Bölüm: 2.1.2, 7. Aşama; Resim 2.8). Bu da hangi öğrencilerin süreçte daha fazla kazanım elde ettiğini yahut hangilerinin konuyu diğerlerine göre daha fazla öğrendiklerini yarışma yoluyla göstermiş olur. Bu bağlamda testin uygulanma süreci, öğrenciler tarafından eğlenceli bir yarışma gibi görünür. Ancak burada önemli olan nokta; öğrencilerin aslında o anda yarışmış olması değil, ilgili kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiğinin öğretici tarafından ölçülmüş olmasıdır. Yani öğrenciler o esnada bir yarışmada yarışmacı olarak bulunduğu hissine kapılmaktadırlar ama aslında ölçme ve

değerlendirme süreci bağlamında etkin bir rolde ilgili formatif testi uygulamış olmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algıları değişmekte ve öğrencilerin bu sürece olan bakış açıları da olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Sonuçta Kahoot! uygulaması sonucunda öğrencilerde ölçme ve değerlendirme sürecine karşı olan istekliliğin yani motivasyonun etkin katılım yoluyla sağlandığı gözlemlenebilmektedir.

Yukarıda anlatılanlar özelinde; Türkçeyi özellikle yeni bir dil olarak öğrenmeye başlayan A1 ve A2 düzeylerindeki öğrenciler için ölçme ve değerlendirme sürecinde böyle bir uygulama yapılmış olması onların öğrendikleri dile karşı hazır bulunuşluk ve farkındalık düzeylerinin artmasını sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda söz konusu öğrencilerin öğrendikleri dile karşı hazırbulunuşluk düzeylerinin artması ve gelecek derslere karşı öğrencilerde bir isteklilik oranının artması beklenmektedir. Sonuç olarak öğrenciler yabancı dili öğrenme aşamasında istekli davranacaklardır.

Kahoot! uygulaması, tüm bunlarla beraber dört temel dil becerisi içinde yer alan ve bir anlama becerisi olan dinleme/izleme becerisinin ölçülmesine de katkı sağladığı gözlemlenmektedir. Kahoot! uygulamasında soru hazırlama aşamalarının anlatıldığı bölümde öğreticinin soruya bir görsel, video yahut ses dosyası da ekleyebileceği belirtilmişti. İlgili soruya eklenen bu videonun yahut sesin öğrenci tarafından izlenmesi yahut dinlenmesi, daha sonra izlenen videonun yahut dinlenen ses dosyasının anlaşılıp yorumlanarak bu sorunun cevaplanması beklenmektedir. Böylece öğrencinin ölçülen süre zarfında dinleme/izleme becerisinin ne ölçüde geliştiği hakkında öğrenci tarafından sağlıklı yorumlar yapılabilir.

Kaynakça

- Budiati, B. (2017). Ict (Information and Communication Technology) Use: Kahoot Program for English Students' Learning Booster. *The Development of Language and Education toward Asean Economic Community (ELIC 2017): 10 February 2017 - Endonezya* içinde (ss. 178-188). Endonezya: The 1st Education and Language International Conference Proceedings Center for International Language Development of Unissula.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kahoot!*. 17 Aralık 2018 tarihinde <https://kahoot.com/what-is-kahoot/> adresinden erişildi.
- Olatoye, F. (2015). Research Paper: Technology Enhanced Learning. *Evaluation of Online Formative Assessment in the Classroom: A Comparative Case Study of Kahoot and Socratives* (s. 15). 17 Aralık 2018 tarihinde https://www.academia.edu/11171554/Evaluation_of_Online_Formative_Assessment_in_the_Classroom_A_Comparative_Case_Study_of_Kahoot_and_Socratives adresinden erişildi.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. *Turkish Studies*, 427-444.
- Semerci, Ç. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (4. bs.) içinde (ss. 2-15). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. bs.) içinde (ss. 10-38). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÜRDÜNLÜLERİN YAZILI ANLATIMLARININ SES BİLGİSİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ*

Gonca KIRBAŞ**

Öz: Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazılı anlatımlarında yaptıkları ses bilgisi yanlışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Ürdün'ün başkentindeki Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 48 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiştir. İncelenen yazılardaki tespit edilen veriler yanlış çözümlemesi ile başlıklara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Böylelikle Ses bilgisi dört alt başlık olarak kategorilere ayrılmıştır. Bunlar; “Ünlü Uyumu, Ünlülerin Karıştırılması, Kelimedeki Yazım Yanlışları ve Ses Olayları”dır. Belirtilen kategorilere göre çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında 888 yazım yanlışlığı yapılmıştır. Ünlü uyumunda % 46,4 (412), ünlülerin karıştırılmasında % 28,72 (255), kelimedeki yazımında % 22,75 (202) ve ses olaylarında % 2,13 (19) yazım yanlışlığı tespit edilmiştir. Ürdünlü öğrencilerin hedef dil ile ana dillerini zaman zaman karşılaştırdığı ve karıştırdığı da görülmüştür. Böylelikle Arapça konuşulan bir coğrafyada Türkçe öğrenenlerin ses bilgisinde karşılaştıkları güçlükler, zorlandıkları veya yanlış yaptıkları noktalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Hedef Dilde Ses Bilgisi, Yazma Becerisi, Ürdün’de Türkçe Öğretimi, Temel Düzey.

An Evaluation of Phonetics in the Spelling of Jordanians Studying Turkish as a Foreign Language

Abstract: The aim of this work is to study the phonetic mistakes in the written expressions of Jordanian students who learn Turkish at the A2 level. The investigation included 48 students studying at the Yunus Emre Turkish Cultural Centre in Amman, the capital of Jordan. The detected writing mistakes in essays are classified. Consequently, the sound information is divided into four sub-headings. These are; Vowel Harmony, Mixing of Vowels, Spelling Mistakes in the Word and Sound Events. As a result of the study according to the specified categories, the students made 888 mistakes in written statements. In particular, vowel harmony constituted the 46.4% (412) of identified mistakes; mixing of vowels 28.72% (255); the mistakes in the word 22.75% (202) and sound events

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 16.02.2019-13.05.2019

Bu çalışma, *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler* adlı Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin yalnızca bir bölümündeki verilerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

** Öğr.Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER), Bursa, Türkiye. goncakirbas@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0268-7390.

2.13% (19). Thus, the study identified the difficulties faced by the learners of Turkish language in an Arabic-speaking geography and observed that Jordanian students occasionally compare and mix their target language to their mother tongue.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Phonology in Target Language, Writing Skills, Teaching Turkish in Jordan, Basic Level.

Giriş

Türkiye ile Ürdün'ün tarihî geçmişi yüzyıllara dayanmaktadır. Bu da iki ülkenin birçok yönden işbirliği yapabilmesini sağlamıştır. Ürdün'den Türkiye'ye Türkçe öğrenme amacıyla öğrencilerin gelmesi ve Türkiye'den de Arapça öğrenmek için Ürdün'e öğrenci gitmesi gibi örnekler geçmişte de günümüzde de mevcuttur. Türkler ve Ürdünlülerin karşılaştıkları sahalarda arttıkça Türkçe öğrenmeye olan ilgi de artmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Orta Doğu'da bir Arap ülkesi olan Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelecekte de devam edeceği öngörülebilir.

Bir dil öğretiminde hedef dili öğrenenlerden temel dil becerileri olarak kabul gören okuma, dinleme, konuşma ve yazma ile alt dil becerilerini de -dil bilgisi gibi dil unsurlarını- eşit bir şekilde kavrayabilmesi ve uygulayabilmesi beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenenler tarafından dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dil bilgisi yapılarının kavranabilmesi ve uygulanabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda harfleri, kelimeleri, ek-kök ilişkilerini, tamlamaları ve cümle düzeni gibi dilin unsurlarını doğru bir düzende kullanabilmesi beklenmektedir.

Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımda yapmış oldukları yanlışlar, öğrencinin hangi hedef dil öğreniminde daha fazla zorlandığının görülebilmesi bakımından dil öğretimi sürecini şekillendirebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Böylece bu çalışmanın sahaya ve amaca yönelik dil öğretim sürecinde yöntem, teknik, materyal belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, hedef dilin ek, kök, kelime, cümle, anlam, yargı gibi konularını öğrenmekte güçlük yaşayabilmektedir. Bu tür güçlüklerin ve sorunların somut bir şekilde görülebildiği yazma çalışmaları, dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla bir saha araştırması olarak hazırlanan bu çalışmada, Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap asıllı öğrencilerin hedef dili öğrenirken yaptıkları yanlışlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimine, özellikle Orta-Doğu coğrafyasındaki dil öğretimine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Çalışmaya Yunus Emre Enstitüsü tarafından Ürdün'ün başkentinde kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, 2013-2014 yılları arası A2

düzeıı Türkçe öğrenen 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Kur bitirme sınavı yazma becerisi bölümünde yazılı anlatım kâğıtları çalışmanın materyali olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan ses bilgisi bölümündeki yazım yanlışları gruplandırılarak en sık yapılan yanlışların belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin, ana dillerindeki ses, harf ve dil bilgisel unsurlar hedef dile uyumunu ve öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. İlk olarak hedef dil olan Türkçeden farklı harf ve ses sistemine sahip olan bu öğrencilerin, temel dil becerilerinden yazma becerisinde bazı güçlükler yaşadığı görülmüştür. Türkçe ile Arapçanın harfleri, cümle düzeni, dil kuralları bakımından birbirinden farklılık göstermesi dil öğrenimini güçleştiren durumlar olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dili öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri ve zorlandıkları noktaları somut bir şekilde ortaya çıkarabilme bakımından yazma becerisi etkin bir role sahiptir.

1. Yabancı Dil Öğretiminde Ses Bilgisi

Yabancı bir dilin öğretilmesi temel dil becerilerinin birbirine yakın seviyede geliştirilmesiyle gerçekleştirilmiş olur. Bir dili öğrenen bireyden hangi dil düzeyinde ise o düzeyin dil becerilerinin kazanımlarını edinmiş olması beklenmektedir. Yabancı dili öğrenme sürecinde olan bir bireyin dili anlama düzeyi arttıkça öğrendiği dili anlatma ihtiyacı da artmaktadır. Böylece anlatma becerisinin alt dalları olan konuşma ve yazma becerileri de geliştirilmeye çalışılmaktadır (İnan, 2014, s. 621).

Yazma becerisi dil öğretiminde daha uzun bir süreç gerektirdiği için okuma, dinleme veya konuşmaya nazaran daha geç ve zor öğrenilmektedir. Kroll'a göre "Yazmanın hem ana dilinde hem de yabancı dilde son derece zor baş edilen bir alan olması, öğrencinin ve öğreticinin ortak gayretini gerektirir" (Kroll'dan akt. İnan, 2014, s. 621). Bu yüzden birçok araştırmacı tarafından diğer dil becerilerine göre ötelenen bir beceri konumunda görülmektedir. Hâlbuki yazma becerisi, öğrencinin dili öğrenme durumunun ne seviyede olduğunu somut bir şekilde göstermesi bakımından dil öğretiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Çakır'a (2010, s. 166) göre bir öğrencinin yabancı dili hangi düzeyde öğrendiğini görebilmek için anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerilerine bakmak gerekmektedir. Kara'ya (2011, s. 158) göre ise bir dilin öğrenilip öğrenilmediğinin anlaşılabilmesi için dili öğrenen kişilerin hedef dili konuşup yazmasıyla ve iletişim kurduğu insanları anlayıp cevap verebilmesiyle ölçülmektedir.

Dil, seslerden harflere, harflerden hecelere, kelimelere ve nihayetinde cümlelere evrilen hiyerarşik bir süreçtir. Dilin temeli olan sesin, yabancı dil öğretimindeki yerinin incelenmesi de yazı dilindeki görünümleri ile çözümlenebilmektedir. Bu bağlamda ilgili çalışmada ses bilgisi ele alınmaktadır. "Ses, birinci derecede ses

telleri olmak üzere oynak (hareketli) ve durgun ses organlarının rol aldığı, soluk alma, soluk verme, sesleme ve boğumlanma aşamasında sonucunda çıkarılan, çevresel koşullara göre çeşitlilik gösterebilen, salt olmayan seslere konuşma sesi, dil sesi denir” (Yılmaz, 2014, s. 83). “Ses, genelde herhangi bir nesnenin, özelde ise insan konuşma organının yaptığı hareketler sonucunda oluşan titreşimlerin işitme organımız üzerinde meydana getirdiği etkiye denir” (Güneş, 1999, s. 43). “Konuşma seslerini özellikleri, türleri, sözcüklerdeki sıralanışları, görevleri ve uğradıkları değişmeler açısından araştıran, sınıflandıran ve herhangi bir kurama dayalı olmayan, genellikle fiziksel yönleri ağır basan dilbilgisi dalına ses bilgisi (fonetik) adı verilir” (Eker, 2005, s. 249). “Konuşmaya yarayan sesler, iyi kötü, birer şekilde saptanmıştır. Her sesin yazıdaki şekline **harf**, bir dildeki harflerin bütününe **alfabe** denir” (Gencan, 2001, s. 53).

Seslerin oluşumu birçok etken ile meydana gelmektedir. Dilin seslerinin özelliklerini Demircan şu şekilde açıklamıştır:

İtici Güç: Ciğerlerden gelen basınçlı hava.

Titreşim: a. Ses-tellerinin titreşimi:

- i. ses yolunda,
- ii. dışarda.

Tınlama: a. Boşluklarda:

- i. ağız boşluklarında,
- ii. geniz boşluğunda.

Çeşitlenme: a. Ses tellerinde:

- i. incelik değişimiyle,
- ii. uzunluk değişimiyle.
- b. Engelleme yerlerinin değişimiyle,
- c. Engelleme biçimlerinin değişimiyle (2015, s. 11).

Seslerin özellikleri dilden dile, ülkeden ülkeye vs. değişmektedir. Bu değişim dili öğrenme ve öğretmede de dikkate alınmaktadır. Karaağaç’a göre dillerin ses yapıları, en değişken yönleri; anlam yapıları ise, az değişen yönleridir ve Karaağaç ses değişimlerinin sebeplerini şu şekilde açıklamıştır:

a. Irkın Etkisi: Irkların beden yapıların farklılığı gibi ses çıkartma ve işitme organları da birbirinden farklıdır. Bazı ırkların damak kubbeleri oyukken bazılarının düzdür. Bazılarının dilleri yuvarlakken diğerlerinin sivridir. Bunun gibi birçok etken seslerin ırkta ırka değişmesine neden olmuştur.

b. Coğrafyanın Etkisi: Bir toplumun dilinin oluşmasında coğrafyanın, yüzey şekillerinin ve iklimin de etkisi vardır. Irk ve ırkın fizik yapısı

üzerine büyük etkisi olan coğrafya, bir dilin ses değişim etkenlerinden görülmektedir.

c. En Az Çaba ve En Çok Çaba Etkisi: Diller, ses ve anlam yapılarıyla, bir ayırma ve itme zinciri veya birleştirme ve çekme zinciri oldukları görülmektedir. Birleştirmelerde en az çaba ayırmalarda ise, en çok çaba yasaları geçerlidir.

d. Çocuklara Verilen Ana Dili Eğitimi: Dillerdeki en büyük değişiklikler, dillerin yeni kuşaklara aktarılması sırasında gerçekleşir. Sosyal bir yapı olan dilin seslerini henüz tam olarak edinememiş bebek ve çocuklara ana dillerinin seslerinin yeterince öğretilmemesi, ses değişimlerinin en önemli etkisidir.

e. Sosyal ve Siyasal Etkenler: Toplum hayatındaki her türden değişiklik, o toplumun diline, dilinin ses yapısından söz dizimine ve anlam yapısına kadar bir dizi değişimleri beraberinde getirmektedir. Buna göre sosyal ve siyasal değişiklikler dilin üzerinde etkilidir denilebilir.

f. Alt Katman Etkisi: Toplumların her yeni yerleşimde, eski yerleşikler için içindedir ve egemen halkın ırkından diline kadar her şeyine şu veya bu ölçüde etki ederler. İlk, eski, tarihin derinliklerinde olan dillerin yaşayan dile etkisi olarak açıklanmaktadır.

g. Üst Katman Etkisi: Üst katman, bir dil kullanıcısı için, egemen sınıfların, mesleklerin veya bölgelerin dil kullanımları kadar, başka ulus ve bu ulusun dili de olabilir.

h. Örneksemelerin Etkisi: Dilde var olan bir ses, biçim, birleşik söz veya söz dizimi yapısına benzetilerek, bu yapı örnek alınarak, yeni biçim veya söz dizim yapılarının elde edilmesine örnekseme denir.

i. Yazım Kurallarının Etkisi: Dilde dil ve kulak duyuları söz konusu iken, yazıda göz duyusu söz konusudur. Yazı ile dilin buluşmadığı, dilin, yazımın tutuculuğundan ve birleştiriciliğinden yararlanmadığı yer ve zamanlarda, dil değişikliklerinin daha hızlı ve daha derin yaşandığı şüphesidir (2013, ss. 53-61).

Ses bilgisinde bir dilin temeli olan sesleri meydana getiren ve seslerin değişmesinde etkili olan özellikler üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla diller arasında oluşan ses farklılıkları, bir dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli konulardan birisi olarak görülmektedir. Yabancı dili öğrenen bir birey, önce dili duymakta ve dilin ses dünyası ile tanışmaktadır. Dolayısıyla hedef dilin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde diller arasındaki ses farklılıklarından doğan olası zorlukları tespit etmede yazma becerisi önemli bir rol üstlenmektedir.

Türkçenin ses özelliklerinin doğru kavranıp yazıda doğru temsil edilip edilmediğini ölçebilmek amacıyla genellikle dikte çalışması yapılmaktadır. Böylece öğrencilerin sesleri ayırt edebilmesi incelenmektedir. Tez çalışması olarak hazırlanan bu çalışmada ise Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki

yanlışı genel olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda “Ses Bilgisi, Biçim Bilgisi, Söz Dizimi, Anlam Bilgisi ile Yazım ve Noktala Bilgisi” olarak beş başlıkta incelenmiştir. Tezde diğer alanlardan yanlışığın fazla olması bakımından ön plana çıkan ses bilgisi bu çalışmada tekrardan ele alınmıştır.

Bu çalışmada temel düzey olan A2 düzeyindeki öğrencilerin, hedef dil olan Türkçenin ses özelliklerinin doğru kavrayıp kavrayamadıklarını ve yazıya da doğru aktarıp aktaramadıklarını tespit etmeyi amaçlanmıştır. Böylece hedef dildeki seslere aşinalığı artan öğrencinin, iletişim kurma isteğinin de artması beklenmektedir. Temel düzeyin ardından ise öğrenciler B1 ve B2 düzeylerinde konuşma becerilerini daha da geliştirecektir. Bu evrede dikte ile ses bilgisi çalışması yaptırılıp dil öğretiminde telaffuz edilen sesleri doğru bir şekilde yazılıp yazılmadığı incelenebilir. Bu çalışma ile üst seviyelere geçmeden önce A2 düzeyinde yazılı bir şekilde yanlışı temel düzeyde tespit edip ileriki düzeylere zemin hazırlamak amaçlanmaktadır. Yazılı dili doğru bir şekilde öğrenebilmesi amacıyla yazılı anlatımlarındaki ses şekilleri incelenmiştir.

2. Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçeyi Ürdün’de öğrenen Arap asıllı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri yazdığı kompozisyonlar ışığında ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma, betimsel bir nitelikte olup tarama modeli ile hazırlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2010, s. 77).

Öğrencilerin yazma çalışmalarından elde edilen veriler belirlendikten sonra öğrencilerin hangi konuda daha sık yazım yanlışı yaptığı tespit edilip başlıklandırılarak grafikleştirilmiştir. Toplanan veriler yanlışı çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrenciler oluşturmaktadır. Fakat bu grubun tamamına ulaşamayacağından araştırma için bir çalışma grubu seçilmiştir. Buna göre bu çalışmanın örnekleme için çalışmaya 2013-2014 yılları arasında Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde A2 düzeyindeki Türkçe öğrenen 48 Ürdünlü öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin kur bitirme sınavlarındaki yazılı anlatım kâğıtları dijital ortama aktarılarak öğrencilerin yazma becerisindeki karşılaştıkları güçlükler belirlenmek istenmiştir. A2 düzeyindeki öğrencilerin, Avrupa Ortak Çerçeve Metni’ne göre yazılı anlatım becerisinin kazanımlarının somut bir şekilde

görüldüğü bölüm olması, bu düzeyde karşılaşılan güçlüklerin daha ileriki düzeylere geçmeden düzeltilebilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Daha ilk aşamalarda karşılaşılan zorlukların belirlenmesi dil öğrenimini daha etkin kılması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin cinsiyet dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%	Toplam
Kadın	41	%85,4	%85,4
Erkek	7	%14,6	%14,6
Toplam	48	%100	%100

Tablo 2’den anlaşıldığı gibi A2 düzeyinde çalışmaya katılan 48 kişiden 41’i kadın, 7’si erkek öğrencilerdir. Yüzelik oran kadınlarda %85,4 iken erkeklerde %14,6’dır.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş grubu	N	%	Toplam
15-29	36	%75	%75
30+	16	%25	%25
Toplam	48	%100	%100

Tablodan görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yaş grubu hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin %75’inin (35 kişi) yaşları 15 ile 29 yaş arasında, %30’unun (16 kişi) yaşları 30 ve üzerindedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırma 2013-2014 yılları arasında okutmanlık görevinde bulunduğum Amman Yunus Emre Enstitüsünde yapılmıştır. A2 düzeyindeki 48 öğrencinin kur bitirme sınavlarında yazma becerisinin ölçülmesi için yazdıkları yazılı anlatımları araştırmanın verileri olarak kullanılmıştır. Bu kompozisyon kâğıtları taranarak dijital ortama aktarılmıştır. Bu kâğıtlar yanlış çözümlene yöntemine göre incelenmiştir. Yanlış çözümlenmesinde kullanılacak yöntemi ise Sridhar adım adım şöyle sıralar:

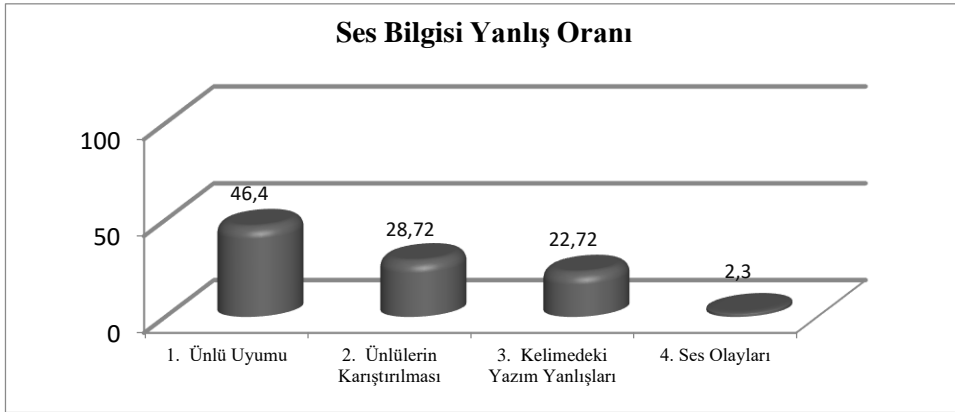
- Verilerin toplanması
- Yanlışların belirlenmesi
- Yanlış türlerinin sınıflandırılması
- Yanlış türlerinin göreceli sıklık tablosu
- Amaç dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
- İyileştirme çalışmaları (iyileştirici dersler, araçlar, vb.) (Sridhar’dan akt. Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 55).

“Yanlış çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesidir. Yanlış çözümlemesi, öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretim materyallerini gözden geçirmesi, öğretme sürecini değerlendirmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi konusunda yol göstericidir” (Bölükbaş, 2011, s. 1359).

“Yanlışların nasıl düzeltileceği konusunda ilgili olarak ise James üç ilkedden bahseder. Bunlardan ilki yanlış düzeltme, öğrencilerin anlatım becerisini artırmalıdır. İkincisi bu düzeltmeler yapılırken öğrencinin duyuşsal özelliklerine dikkat edilmelidir. Ve son olarak ise düzeltmeler, öğrencilerin gözünü korkutacak şekilde yapılmamalıdır” (James’den akt. Şahin, 2013, s. 436).

3. Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilere ait 48 yazılı anlatım kâğıdında Ses bilgisinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler belirlenerek yaptıkları yanlışlar kategorileştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında Ses bilgisi bölümü ana başlığı altında yapmış oldukları yanlışlar incelenerek dört alt başlık altında kategorilere ayrılmıştır. Bunlar; “Ünlü Uyumu, Ünlülerin Karıştırılması, Kelimedeki Yazım Yanlışları ve Ses Olayları”dır. İlgili çalışmada elde edilen bulgulara göre Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen ses bilgisi bölümündeki alt başlıklarda gruplanan yanlış oranı şu şekildedir:



Ses Bilgisi alanında 48 öğrencinin yazılı anlatım kâğıtlarında 888 yazım yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir. Grafikte de görüldüğü gibi ünlü uyumunda % 46,4 (412), ses olaylarında % 2,13 (19), ünlülerin karıştırılması % 28,72 (255), kelimedeki yazımda (eksik, fazla ve yanlış harf yazımı ve diğer dillerin etkisinden kaynaklanan yanlışlar) % 22,75 (202) yanlış tespit edilmiştir.

3.1. Ünlü Uyumları

“Oluşumları sırasında belirli bir engele takılmadan, zorluğa uğramadan çıkan seslere ünlü (vokal) adı verilir” (Eker, 2005, s. 265). “Ünlüler, ağızımızın değişik şekiller alması sonucunda bazı değişikliklere uğrar. Bu nedenle ünlüler de kendi aralarında çeşitli özellikler gösterir” (Hengirmen, 2005, s. 56). “Ünlü uyumları Türkçenin tipik özellikleri arasındadır. Temel dilbilim kitaplarında Türkçe çoğu zaman bu özelliği ile yer alır. Ünlü uyumunun Türkçede iki türü vardır: Önlük-artlık uyumu ve düzlük-yuvarlaklık uyumu” (Demir ve Yılmaz, 2005, s. 160).

Bütün dünya dilleri düşünüldüğünde Türkçedeki ünlü sayısı ortalama bir envantere sahiptir. Bunlar “a, e, ı, i, u, ü, o, ö” sesleridir. Fakat Arapça ile Türkçenin özelliklerinin anlatıldığı bölümde de değinildiği gibi Arapçada bulunan ünlü sesler ile Türkçede bulunan ünlü sesler farklılık göstermektedir. Örneğin Arapçada bütün ünlüler yazıda her zaman gösterilmez. Bu yüzden de öğrencilerin sesli harfleri kullanımında, uyumdaki harflerin kullanımında, kelime kökünde veya gövdede ve de eklerde sıklıkla yanlış yaptıkları gözlenmiştir.

Yazılı anlatımlardaki ünlü uyumları, kelimeye getirilen eklerin ve kelimelerdeki harflerin uyumunun incelenmesi ile elde edilmiştir. Ünlü uyumu için öğrencilerin en çok yaptıkları yanlışlar belirlenmiştir. Önlük-artlık ve düzlük-yuvarlaklık bakımından kelime ve kelimeye getirilen ekler incelenerek toplamda ünlü uyumunun kavranamamasından kaynaklı 412 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Önlük-artlık uyumunun kavranamamasından % 72,8 (300), düzlük-yuvarlaklık uyumunun kavranamamasından ise %27,2 (112) yazım yanlışı yapıldığı tespit edilmiştir.

Önlük-Artlık Uyumu

“Kalınlık-incelik uyumu veya art-ön ünlü uyumu, Türkçedeki ünlü seslerin çıkış yerlerine göre sınıflandırılması ve her zaman bu kural ile eklerin bağlanabilme özelliğidir. Dilin ön tarafının kabarak ön damakla aradaki açıklığı daraltması sonucu oluşan ünlülere ön damak ünlüsü veya kısaca *ön ünlü* denir” (Demir ve Yılmaz, 2005, s. 153). “Ön damak ünlüsü, ön ünlü veya ince ünlü diye adlandırılan ünlüler şunlardır; e, i, ö, ü. Dilin arka tarafının kabarak, yumuşak damakla arasındaki mesafeyi daraltması sonucu oluşan ünlülerse art damak ünlüsü veya *art ünlü* olarak adlandırılır” (Demir ve Yılmaz, 2005, s. 153). “Bu harfler; a, ı, o, u’dur. Bir, veya birden fazla heceli kelimelere gelen eklerin sesleri de bu bir heceli kelimenin seslisine, veya birden fazla heceli kelimenin son hecesi seslisine göre dil ve dudak benzeşmelerine tabi olurlar. Birbirine benzeyen izleyen ekler arasında da aynı kural hüküm sürer” (Banguoğlu, 1979, s. 47). Öğrencilerin önlük-artlık uyumuna uygun yazma konusunda yapmış oldukları yanlışlar şu şekildedir:

“a yerine e kullanılması”

- “Babam **arkadaşlarıyla** çok oyunları oynamış.” (Ö8)
Babam arkadaşlarıyla çok oyun oynamış.
- “Bugün akşam ailem salonunda toplantıyı edip planın **detaylar...**” (Ö21)
Bugün akşam aile salonunda toplantı edeceğiz ve planın detaylarını konuşacağız.
- “çünkü çok **rahat** ve çok hızlı gideceksiniz” (Ö40)
Çünkü çok rahat ve hızlı gideceksiniz.

“e yerine a kullanılması”

- “...hayat **çeçen’da** çok kolay...” (Ö40)
...hayat Çeçen’de çok kolay

“ı yerine i kullanılması”

- “benim Kültürümden farklı, insanlar ve insan **toplulukleri** tanımak...” (Ö14)
Benim kültürümden farklı insanları ve toplulukları tanımak...
- “...benim babam ve **arkadaşisi...**” (Ö31)
...benim babam ve arkadaşı...

“u yerine ü kullanılması”

- “...ama lokantanın adı şimdi **ünüttüm.**” (Ö3)
Ama lokantanın adını şimdi unuttum.

“ü yerine u kullanılması”

- “Son iki aydı çok **meşgüldüm** ve çalıştım için yorgunum.” (Ö25)
Son iki aydır çok meşguldüm ve çalıştığım için yorgundum.

Önlük-artlık uyumu kelimeye gelen ekler bazında incelendiğinde neredeyse bütün öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu konudan kaynaklanan yanlışların diğer yanlışlara bakıldığında fazla olduğu görülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birisi Türkçede bulunan sesli harflerin Arapçadan fazla olması ve bu harflerin de birbirleriyle uyum içinde eklenmesidir. Hem ünlülerin sayısına ve kullanımına hâkim olabilmek hem de uygun görevdeki eklerin seçilmesine rağmen bu ek uyum kısmında öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir.

Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

“Düzlük-yuvarlaklık uyumu kelimenin ilk hecesinde düz bir ünlü varsa, sonraki hecelerde de düz, yuvarlak ünlü varsa sonraki hecelerde de dar-yuvarlak veya düz- geniş ünlülerin kullanılması şeklinde ortaya çıkar” (Demir ve Yılmaz, 2005, s. 161).

Öğrencilerin ünlü harflerin düzlük-yuvarlaklık uyumunda yaptıkları yanlışlar şu şekildedir:

“a yerine ı kullanılması”

- “Bu nedenle bu **siyahıtı** karar verdim.” (Ö24)
Bu nedenle bu seyahate karar verdim.

“e yerine i kullanılması”

- “**Gezdekten** sonra, **şihrinde** güzel lokantada kebab ve tavuk yiyebilir.” (Ö48)
Gezdikten sonra, şehirde güzel bir lokantada kebab ve tavuk yiyebilir.

“u yerine ı kullanılması”

- “...sonra bır çocuklar **kalkuyordu.**” (Ö31)
... sonra çocuklar kalkıyordu.
- “... şehir **oldı.**” (Ö48)
...şehir oldu.

“ü yerine ı kullanılması”

- “Ben her gün **düşünyorum.**” (Ö40)
Ben her gün düşünüyorum.

Düzlük-yuvarlaklık uyumunda karşılaşılan yanlışlar kalınlık incelik uyumunda karşılaşılan yanlışlardan daha az olduğu ancak yine de A2 düzeyine göre fazla oldukları görülmektedir. Genellikle “o” ve “ö” harfleri öğrencilerin karşısına geldiğinde bu harflerin sonrasında ve öncesinde hangi ekin uygun olacağına dair kullanımında yanlış yapıldığı görülmektedir. Bu yanlışların Arapçada bu harflerin olmamasından ve böyle bir uyumun da tam özümsememesinden kaynaklandığı görülmektedir.

3.2. Ses Olayları

“Ses olayını, bir kelime içerisinde yer alan seslerin birbirini etkilemesi sonucunda o kelimenin yapısında meydana gelen değişim süreci olarak görebiliriz” (Güneş, 1999, s. 50). Ses bilgisi bölümünde incelenen ses olaylarında toplamda % 2,13 (19) yanlış oranı ile öğrencilerin bu bölüm içerisinde en az yanlış yaptıkları bölüm olduğu görülmektedir. Ses olaylarında yanlış bulunan başlıklar şunlardır; ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz benzeşmesidir.

Ünlü Daralması

“Ünlü daralması, art arda gelen benzer değerdeki hecelerden birinin düşmesi olayıdır” (Güneş, 1999, s. 52). Ünlü daralmasında yapılan yanlış daha çok dilbilgisi kuralını uygulayamamaktan kaynaklanan yanlışlardır.

- “örneğin: müzik dinliyor, spor yapıyor, kitap okuyor.” (Ö40)
Örneğin, müzik dinliyor, spor yapıyor, kitap okuyor.

Öğrencinin hızlı yazmasından, fiili olduğu gibi kullanmasından, buradaki grameri uygulamayı unutmamasından kaynaklanmış olabilmektedir.

Ünlü Düşmesi

“Ünlü düşmesi, sözcüklere çekim ve yapım eklerinin gelmesi ve birleşik sözcüklerin yapımı sırasında bir ünlünün kaybolmasına denir” (Hengirmen, 2005, s. 74). Ünlü düşmesinde ise şu şekilde yanlışlar görülmektedir:

- “...insanlar **akılı**...” (Ö16)
...insanların akılı...
- “...**Vakitinde**...” (Ö17)
...vaktinde...
- “...tatil **izini**...” (Ö19)
...tatil izni
- “...oyunları **oyunarmış**.” (Ö8)
... oyunları oynarmış.

Ünlü düşmesi A1 düzeyinde öğrenilen, A2 düzeyinde öğrencilerin en az yanlış yaptıkları konulardan bir tanesidir. Burada da öğrencilerin yazdığı kompozisyon kâğıtlarında az da olsa bu yanlışla karşılaşmaktadır. Ünlü düşmesi ses olayında kelimelerin değişmesi, eklenen ek ile tekrardan şekillenmesi bazı öğrenciler tarafından öğrenilmesinde veya öğrenilen bilginin uygulanmasında sıkıntı yaşandığı görülmektedir.

Ünsüz Yumuşaması

“Kelime sonunda ünsüz şekilleriyle bulunan patlamalı katı sesdeşler, yani **p ç t k** sesleri kelimeye sesliyle başlayan bir ek gelip iki sesli arasında, veya bir sesliyle bir bolünlü arasında kaldıklarında bu seslerin etkisiyle birçok kelimelerde ünlü şekillerine, **b c d g** seslerine dönerler” (Banguoğlu, 1979, s. 49). Diğer bir ifadeyle bir kelimenin son harfi sert ünsüz harflerden p, ç, t, k ile biterse ve ünlü ile başlayan bir ek alırsa, kelimedeki son harf olan p, ç, t, k'nin b, c, d, g, ğ'ye dönüşmesine ünsüz yumuşaması denir. Ünsüz yumuşamasının ses olayları alt başlıkları altında en fazla yanlış yapılan bölüm olduğu tespit edilmiştir. Bu yanlışlar şöyledir:

- “Bu yaz yunanistan’a ailemle **gideceyiz**.” (Ö9)
Bu yaz Yunanistan’a ailemle gideceğiz.
- “Her zaman bilgisayar kullanacaklar, öyle ki **sokaka** gitmeyecekler ve dışarıda oynamayacaklar.” (Ö36)
Her zaman bilgisayar kullanacaklar, öyle ki sokağa gitmeyecekler ve dışarıda oynamayacaklar.

- “İnsanların fiziki farklı.” (Ö39)
İnsanların fiziği farklı.

Öğrencilerin incelenen yazılı anlatımlarındaki örneklere göre öğrencilerin ünsüz yumuşama konusunda daha çok k-g/ğ değişimi konusunda yanlış yaptıkları görülmektedir.

Ünsüz Benzeşmesi

“Benzeşme, bir sözlükteki seslerin; oluşum noktası, nitelik ve/veya nicelik bakımından birbirine benzemesidir” (Eker, 2005, s. 308). Ünsüz benzeşmesinde ise yanlışlar şu şekildedir:

- “Bir yıllar, yaz evi, ya da **yat’da** tatil boyu gecireceğiz,” (Ö24)
Bu yıl yaz evinde veya yatta tüm tatilimizi geçireceğiz.
- “Bir gün benim babam oturdularla ve **konuşdularla**” (Ö33)
Bir gün babamla oturduk ve konuştuk.

3.3. Ünlülerin Karıştırılması

Türkçe, Arapça ile karşılaştırıldığında ünlüleri gösteren harf bakımından daha zengin bir dildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ünlüleri gösteren harflerin kullanımı ve eklerin kelime ile uyumu en çok karıştırılan ve öğrencilerin zorlandıkları konular olarak görülmektedir. Özellikle Ürdünlü öğrenciler gibi Arap asıllı olup Arapça ana dili olanlarda durum daha güç duruma gelebilmektedir. Çünkü Türkçe, Arapçadan daha fazla ünlüleri gösteren harflere sahip ve Türkçede bulunan bazı ünlüler de Arapçada bulunmamaktadır. Bu bağlamda Ürdünlü öğrencilerin ünlüleri karıştırdıkları yazım yanlışları şu şekildedir:

“e, a” Ünlülerinin Karıştırılması

Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan güçlüklerden birisi kelime içinde “e/a” harflerinin karıştırılmasıdır. Bu örnekler şu şekilde sıralanabilir:

“a yerine e kullanılması”

- “**ziyeret etmek**” (Ö28)
ziyaret etmek
- “Babam **arkadaşlarıyla** çok oyunları oynamış.” (Ö8)
Babam arkadaşlarıyla çok oyun oynamış.

“e yerine a kullanılması”

- “**aserleri**” (Ö3)
eserleri

- “İnsanların fiziki farklı. **balkı** daha uzun boylu olacaklar, **balki** de ten renkleri farklı.” (Ö39)
...belki...
- “be nedenle **ziyarat** ediyoruz ve sohpet ediyoruz” (Ö41)
Bu nedenle ziyaret ediyoruz ve sohbet ediyoruz.

Kelimenin içinde hem “e” hem “a” harfleri varsa bunların hangisinin kelimedede önce veya sonra geldiğini yazmada öğrencilerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin ünlü uyumundaki kuralı aşırı kurallaştırma yaparak kelimenin aslını unutup kelimedeki ünlülerin hepsini inceleştirme veya kalınlaştırma eğiliminde oldukları görülmüştür.

“ı, i” Ünlülerinin Karıştırılması

“ı-i” ünlülerinin yazımında Ürdünlü öğrencilerin en fazla yanlış yaptığı bölümlerden biri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar şöyledir:

“ı yerine i kullanılması”

- “...çok **akili** insanlar vartu” (Ö7)
...çok akıllı insanlar vardı.
- “Bu yaz tatili **yurtdışı** planlar var,” (Ö26)
Bu yaz tatili için yurtdışı planlarımız var.
- “Mümkün araba çok **hızlı** sürecek.” (Ö36)
Arabayı çok hızlı sürmek mümkün olacak.
- “Türkiyadey’ken beş **yıl** okuduğum okula gidecem ve **arkadaşlarım**la buluşacağız.” (Ö43)
Türkiye’deyken beş yıl okuduğum okula gideceğim ve arkadaşlarımla buluşacağız.

“i yerine ı kullanılması”

- “**Harika** mı harka...” (Ö3)
Harika mı harika...
- “Türkiyenin **haritası** almak gerekiyor.” (Ö28)
Türkiye’nin haritasını almak gerekiyor.
- “İnsanlar cahil ve **fakır** olacak.” (Ö39)
İnsanlar cahil ve fakir olacak.

“ı” ve “i” ünlüleri öğrenciler tarafından en çok karıştırılan konulardan olduğu görülmektedir. Bunda “ı” ünlüsünü ilk defa öğrenmelerinin etkisi olmaktadır. İngilizcenin etkisiyle “ı” ünlüsünü gerek el alışkanlığından gerek kelimenin ilk hâlini unutmalarından kaynaklanarak “ı” harfleri çoğunlukla “i” ünlüsüne dönmektedir. Ayrıca ünlü uyumuna dikkat etmek isteyen öğrenci, bazen kuralı

aşırı uygulayarak kelimedeki bulunan “i” ve “ı” ünlülerini kelimedeki diğer ünlülere göre inceleştirme ve kalınlaştırma yapmaktadır.

“e, i” Ünlülerinin Karıştırılması

“e” ile “ı” ünlülerinin karıştırılması öğrenciler tarafından en çok yapılan yanlışlar arasındadır. Kelimedeki bulunan e veya i harfleri birbirlerinin yerine yazılmaktadır. Bu yanlışlar şu şekildedir;

“e yerine i kullanılması”

- “roma müzesini ziyaret **edibilirsiniz.**” (Ö1)
Roma müzesini ziyaret edebilirsiniz.
- “...**biraber** oynarlardı. ” (Ö33)
...beraber oynarlardı.

“i yerine e kullanılması”

- “...**zeyaret** edeceğiz. ” (Ö28)
...ziyaret edeceğiz.
- “...Şimdi **belmiyorum.**” (Ö40)
...bilmiyorum

Öğrencinin genellikle i sesini tanıdığı ve dil aktarımı yanlış olarak İngilizcedeki e harfinin ses karşılığının i olması ve Türkçe yazarken de sesi öğrenmesi ama bu sesi İngilizcedeki harf ile karıştırmasından kaynaklı yanlışlar olduğu görülmektedir. Bazen de kelimeye getirilen eklerin etkisiyle öğrenci e harfini i harfine dönüştürmektedir.

“u, ü, o, ö” Ünlülerinin Karıştırılması

Ürdünlü öğrencilerin anadili Arapçadır. Arapçada u, ü, o ve ö ünlüleri tek bir harf ile gösterilmektedir. Bu da öğrencilerin bu ünlüler arasındaki farkı görebilmesini zorlaştırmakta ve yanlış yapmalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin bu dört ünlüyü birbirinin yerine kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

“u yerine ü kullanılması”

- “...ama lokantanın adı şimdi **ünüttüm.** ” (Ö3)
...ama lokantanın adını şimdi unuttum.
- “**Çocuklar**” (Ö48)
çocuklar

“ü yerine u kullanılması”

- “**Yuz** yıl sonra insanlar eti yermeyecekler. ” (Ö15)
Yüz yıl sonra insanlar et yemeyecekler.

“o yerine ö kullanılması”

- “**Öğlüm**” (Ö9)
oğlum
- “...**örman** var ve çok farklı nehirler var.” (Ö40)
...orman var ve çok farklı nehirler var.

“ü yerine o kullanılması”

- “Ulaşım araçları çok kolay, Taksi, **ötübüs**, dolmuş her zaman bulanebilirsin.” (Ö46)

Ulaşım araçlarını, taksi, otobüs, dolmuş vb. her zaman çok kolay bulabilirsin.

3.4. Kelimedeki Yazım Yanlışları

Türkçe kelimeleri yazmada öğrencilerin bazı kelimeleri veya eki yazarken eksik harf veya fazla veya yanlış harfler ile yazdığı görülmektedir. Bu yanlış yazımlarda belli bir sistematik yanlış olmadığı görülüp her sestem veya gramerden yanlışların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin yazma kaygısından, sınav esnasında birçok kuralı bir araya getirebilmenin güçlüğünden, öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmesinden, ihmal, dikkatsizlik veya unutkanlığından kaynaklanabilmektedir. Bu yanlışlar şu şekildedir sıralanmıştır;

Eksik Harf Kullanımı

Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcükleri yazarken bazı harfleri eksik yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında karışımıza çıkan yanlışları şu şekildedir;

- “**duyduğma** göre” (Ö2)
duyduğuma göre
- “**hayatni**” (Ö9)
hayatını
- “Çin Kültürü **benimkiden** çok **farkı**.” (Ö12)
Çin kültürü benimkinden (benim ülkemin kültüründen) çok farklı.
- “**yemeklerni**” (Ö14)
yemeklerini
- “**Zun** zamandır tatile çıkmayı **düşünüyorum**.” (Ö25)
Uzun zamandır tatile çıkmayı düşünüyorum.
- “Çünkü şimdi çok insanlar **sigra** içiyorlar.” (Ö37)
Çünkü şimdi çok insanlar sigara içiyorlar.
- “...çok **mutluduk**.” (Ö33)
...çok mutluyduk.
- “Dünya’nın en güzel **ülklerinden** olacak.” (Ö34)
...ülkelerinden...

- “Ürdün’de çok **aktiviler** yapabilir. ” (Ö47)
...aktiviteler...

Arapçada ünlü harfleri göstermek durumunda olmayan öğrencilerin genel olarak ünlü harfleri eksik yazdıkları, bununla birlikte az da olsa ünsüz harflerin de eksikliği tespit edilmiştir. Ancak ünsüz harf eksikliğinin de kök veya gövdede olmayıp getirilen ek kısmında olduğu görülmüştür. Bu da öğrencilerin ek kök bağlantısını tam olarak kavrayamadığını gösterebilmektedir.

Fazla Harf Kullanımı

Kelime yazımında karşılaşılan bir diğer yanlış grubu ise kelimeyi yazarken kelimedeki olmaması gereken bir harfi fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin fazla harf yazımından kaynaklanan yanlışları şu şekildedir;

- “yüz **yıllar**adan buna kadar...” (Ö12)
yüzyıllardan bu ana/şimdiye kadar...
“Sahilde **dolaş**ıp...” (Ö20)
Sahilde dolaşıp...
- “...**yeğ**tmiyor...” (Ö22)
...yetmiyor...
- “Ben ona **sorud**um. ” (Ö33)
Ben ona sordum.
- “...insanlar daha çok **anlat**ıyacak” (Ö38)
...insanlar daha çok anlatacak.
- “**petra** gittiniz. ” (Ö48)
Petra’ya gittiniz.

Ürdünlü öğrencilerin kelimeyi yazarken kelimenin kök veya gövdesinde bulunan harflere benzer bir harf ekledikleri veya kök veya gövdeye gelen eklerin kullanımında fazla harf ekledikleri görülmüştür.

Yanlış Harf Kullanımı

Ürdünlü öğrencilerin kelimenin yazımında yanlış harf seçiminden kaynaklanan yanlışlar olduğu görülmüştür. Yanlış harf yazımına aşağıdaki örnekler verilebilir:

- “**aga**çalar” (Ö8)
ağaçlar
- “**yan**lız” (Ö10)
yalnız
- “**bah**cedelerden” (Ö15)
bahçelerden
- “**C**ünkü” (Ö18)
Çünkü
- “çünkü hepimiz Farklı şeyleri **iş**tidik” (Ö26)

Çünkü hepimiz farklı şeyleri istedik.

- “**bilkisiyar**” (Ö31)

bilgisayar

- “**Babam bana cevab...**” (Ö32)

Babam bana cevap...

Kelimenin yazımında yanlış seçilen harflerin ötümlü ile ötümsüzler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genellikle ötümsüzlerin “p, ç, t, k” ile ötümlüler “b, c, d, g” yi karıştırmalarından kaynaklanan yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir.

Başka Dillerin Etkisi

Yabancı dil öğreniminde anadilindeki veya öğrencinin ana diline yakın derecede iyi bildiği ikinci dildeki özellikleri hedef dile yani yeni öğrendiği yabancı dile aktarması durumudur. Burada Arapça ve İngilizcenin daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Bu örnekler şu şekildedir:

- “**Bana göre yüz yıl sonra dünyada çok **salam** var**” (Ö7)

Salam, barış anlamındadır. Öğrenci tarafından Arapça kullanılmış.

- “**Russia**” (Ö9)

Rusya

- “**Soununda**” (Ö14)

Sonunda

- “**Milliyonlarca**” (Ö16)

Milyonlarca

- “**İnteresten**” (Ö18)

Enteresan

- “**Türkey’e**” (Ö23)

Türkiye’ye

- “**Camera**” (Ö36)

Kamera

- “**Türk cültürü**” (Ö37)

Türk Kültürü

- “**Inshallah**” (Ö39)

İnşallah

- “**train**” (Ö39)

Tren

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçede olabilecek kelimeleri Arapça asılları ile kullandığı veya kelime yazımında Türkçe bir kelime yazdığını düşünse de kelime içindeki harflerde bildiği dillerin etkisi ile yanlış yazdıkları tespit edilmiştir. Türkçe “k” harfi yerine İngilizce “c” harfini, “ş” harfi yerine “sh” harfini, “y” harfi yerine “i” harfini yazmaları öğrencilerin

hâlâ Türkçe öğrenmede ana dilin veya ikinci dilin etkisi altında olduğunu gösterebilmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap asıllı öğrencilerin hedef dili öğrenmede yaptıkları yanlışlar gruplandırılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özellikle Orta-Doğu coğrafyasında dil öğretimine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilmek amacıyla hazırlanmaya çalışılmıştır. Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatımda yapmış oldukları yanlışlar öğrencinin hangi konularda daha fazla zorlandığının görülebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Böylece bu çalışmanın gerek materyal gerekse yöntem belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Uygulama aşamasından anlaşılacağı üzere, bu çalışmaya Yunus Emre Enstitüsü tarafından Ürdün’ün başkentinde kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, 2013-2014 yılları arası A2 düzeyi Türkçe öğrenen 48 öğrenci dâhil edilmiştir. Kur bitirme sınavı yazma becerisi bölümünde yazılı anlatım kâğıtları çalışmanın materyali olarak kullanılmıştır.

Ürdünlü öğrencilerin ses bilgisinden 888 yazım yanlışları tespit edilmiştir. Bu bölüm dört başlıkta incelenerek oranları sunulmuştur. Bunlar: Ünlü uyumu % 46,4 (412), ses olayları % 2,13 (19), ünlülerin karıştırılması % 28,72 (255), kelimedeki yazım yanlışları % 22,75 (202).

Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken ses bilgisinin alt kategorilerinden en fazla ünlü uyumunda yanlış yaptığı görülmektedir. Türkçenin ses özellikleri ile Arapçanın ses özelliklerinin farklılığı, Türkçedeki ünlü harflerin sayı bakımından çokluğu ve kelime içinde ve eklerde bu ünlülerin uyumu kurallarının tam olarak öğrenilememesi veya uygulanamaması öğrencilerin bu konuda yanlış yapmasında etkili olduğu ve önlük-artlık uyumunu tam olarak kavrayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1979). *Ana Hatlarıyla Türk Grameri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Çakır, İ. (2010, Ocak). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 165-176.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2005). *Türk Dili El Kitabı* (2. bs.). Ankara: Grafiker Ofset.
- Demircan, Ö. (2015). *Türkçenin Sesdizimi* (5. bs.). İstanbul: DER Yayınları.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk Dili* (3. bs.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güneş, S. (1999). *Türk Dili Bilgisi* (4. bs.). İzmir: D.E.Ü. Rektörlük Matbaası.
- Hengirmen, M. (2005). *Türkçe Dilbilgisi* (8. bs.). Ankara: Engin Yayın Evi.
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İnanlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 619-649.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3, 157-195.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazılı Anlatımlarında Karşılaştıkları Güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, (XV), 433-449.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

DER EINSATZ VON NEUEN MEDIEN IM FREMSPRACHENUNTERRICHT IM RAHMEN NEUES LERNEN*

*Fatma BALKAN***

Abstrakt: Ein Fremdsprachenunterricht ist nicht nur ein Prozess, wo man eine fremde Sprache lernt. Es ist auch ein Zusammenwachsen mit einer fremden Kultur. In diesem Sinne ist es wichtig, dass ein lebensnaher und lebendiger Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird. Da wir in einer globalen Welt leben, die von einer Sprachvielfalt geprägt ist, spielt das Erlernen einer fremden bzw. neuen Sprache im alltäglichen Leben eine sehr wichtige Rolle. Dazu tragen die neuen technologischen Entwicklungen bzw. Kommunikationstechnologie einen großen Anteil bei. Hiermit können die Lernmedien genannt werden, die den Fremdsprachenunterricht strukturieren, verständlich und abwechslungsreich gestalten. Besonders spielen der Einsatz von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im Rahmen neues Lernen eine wichtige und unentbehrliche Rolle. In diesem Zusammenhang ist mein Ziel anhand dieses Artikels ursprünglich einen Überblick zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts und über die Erlernung der Fremdsprache durch multimediale Medien zu vermitteln und wie man dadurch einen Unterricht gestalten kann und auf welche Weise die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im Zuge des Erlernens von Fremdsprachen zu immer neuen und verschiedenen Unterrichtsführungen entwickelt werden kann. In dieser Hinsicht wird in diesem Artikel auch dieser Lehrprozess im Bezug zum DaF-Unterricht an den Schulen in der Türkei eingegangen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, neue Medien, multimediale Hilfsmittel.

Yabancı Dil Derslerinde Yeni Öğrenim Yöntemleri Kapsamında Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı

Öz: Yabancı dil öğretimi sadece bir yabancı dil öğrenme süreci değildir. Aynı zamanda yabancı bir kültürle bütünleşmek anlamını da taşır. Bu anlamda, gerçekçi ve canlı bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi önemlidir. Yabancı dillerin eşitliliğinin etkisinde olan küresel bir dünyada yaşıyor olmamız nedeniyle yabancı dil öğrenmek günlük yaşamda çok önemli bir rol oynamaktadır. Yeni teknolojik gelişmeler ve iletişim teknolojisi yabancı dil öğrenimine büyük oranda katkı sağlamaktadır. Özellikle bilişim teknolojileri yabancı dil derslerinin yapılandırılmasında, anlaşılır kılınmasında ve çeşitlendirilmesinde oldukça etkindir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde multimedya araçlarının kullanımı önemli ve vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 19.02.2019-13.05.2019

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, balkanfatma@yahoo.com.tr,
ORCID: 0000-0001-5916-6118

Bu bağlamda, bu makale ile yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşmak için, dersin yapılandırılmasında bilişim teknolojilerinin kullanımı ve multimedya yardımcı kaynaklar aracılığıyla daha yeni ve farklı ders işleniş biçimlerinin geliştirilmesi konusunda genel bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır. Makalede ayrıca Türkiye'deki okullarda yabancı dil olarak Almanca öğretim süreci hakkında da bilgi verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil dersi, bilişim teknolojileri, multimedya yardımcı kaynaklar.

The Use of New Media in Foreign Language Teaching in the Framework of New Learning

Abstract: Foreign language teaching is not just a process of learning a foreign language. It also means integrating a foreign culture. In this sense, materializing a realistic and viable foreign language teaching is important. Since we live in a global world influenced by diverse foreign languages, learning a foreign language plays an important role in everyday life. New technological developments in communication skills contributed significantly to foreign language learning. Especially information technologies are very effective in structuring, comprehending and diversifying foreign language courses. Today, the use of new media and the multimedia tools play an important and indispensable role in foreign language teaching. In this context, this article mainly aims at giving a general perspective to the development of new and different forms of teaching processes by utilizing information technologies and auxiliary multimedia resources in order to achieve the desired goals in foreign language teaching. In addition, the article gives information about the process of teaching German as a foreign language at schools in Turkey.

Keywords: Foreign language lessons, new media, auxiliary multimedia resources.

Ziele des Deutschunterrichts als Fremdsprache

Ziele des Deutschunterrichts als Fremdsprache ist, dass die Lernenden durch die deutsche Sprache bzw. die Zielsprache ihre Meinungen austauschen, eigene Gedanken und Gefühle, Ideen und Emotionen in deutscher Sprache ausdrücken können.

In diesem Prozess steht im Mittelpunkt, dass man den Lernenden durch die vier Sprachfertigkeiten „Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben“ die Kommunikation mit anderen bzw. die Sprachvermittlung ermöglicht. Die Kenntnisse zu den grammatischen Strukturen, den Wortschatz erweitert und Idiome der deutschen Sprache ermittelt.

Ein weiteres Ziel des Sprachunterrichts Deutsch als Fremdsprache ist das landeskundliche Lernen. Denn das interkulturelle Lernen bzw. die Landeskunde ist eines der festen Bestandteile des Sprachunterrichts. Während

des Erlernens einer neuen Sprache ist es wichtig die landeskundlichen Kenntnisse zu erwerben. Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit nicht nur die Zielsprache zu beherrschen, sondern sich auch in einer anderen Kultur zurechtzufinden. Dies ermöglicht zusätzlich die kulturellen, nationalen und moralischen Werte mit seinen eigenen Werten zu verknüpfen und die der sprachlichen Handlung mit Kenntnis und Verständnis der Alltagskultur der Deutschen näher kennenzulernen. Das Leben anderer Menschen, ihre Denkweise und ihre Kultur zu verstehen und seine eigenen Kulturwerte übertragen zu können spielt bei der Verständigung zwischenmenschlicher Beziehung bzw. Kommunikation eine unentbehrliche Rolle.

In diesem Zusammenhang hat die Lehrkraft die Möglichkeit den Fremdsprachenunterricht Informations- und Handlungsbezogen zu gestalten. Damit auch die Lernenden in der Lage sind in der Zukunft moderne Informations- und Kommunikationstechnologien wie auch herkömmliche Medien innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts nutzen und entwickeln können. Außerdem mit der Technologie aktiv und effektiv umgehen und die Lernfähigkeit mit Hilfe der Informationstechnologie entwickeln können. Denn das Umgehen mit Medien gehört heute zu den elementaren Grundfertigkeiten und ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung.

In dieser Ansicht, ist es wichtig, dass die Lernenden bestimmte Qualifikationen am Ende des Gymnasiums erworben haben Denn man möchte den Schüler bzw. die Schülerin auf das Leben vorbereiten und die Möglichkeit geben, das Leben anderer Menschen, ihre Denkweise und deren Kultur zu verstehen und seinen eigenen Kulturwert auf anderen übertragen.

Neue Medien im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im Rahmen neues Lernen ist ein hochaktuelles Thema. Wie könnte man diesen Leitgedanken in einem Fremdsprachenunterricht konkret werden lassen? Wie erweckt man die Redelust und Neugier des Lernenden während der Erlernung einer neuen Sprache? In diesem Zusammenhang ist es wichtig anzudeuten, dass, wir in einer globalen Welt leben, die von einer Sprachvielfalt geprägt ist. Daher spielt das Erlernen einer fremden bzw. neuen Sprache im alltäglichen Leben eine sehr wichtige Rolle. Dazu tragen die neuen technologischen Entwicklungen einen großen Anteil bei.

Neue Medien stehen in der Lebenswelt der Kinder und heranwachsender Generation im Mittelpunkt. Es ist auf der Welt unbestritten, dass in Wirtschaft und Industrie sie einen hohen Anteil der Abläufe begleiten. In dieser Hinsicht ist eines der Ziele der schulischen Bildung Schüler*innen in so eine Lage zu

versetzen, dass sie in einer sehr stark von den Medien beeinflussten Welt selbstbestimmt, sachgerecht, kreativ und sozialverantwortlich mit Medien handeln können.

In diesem Sinne kann man auch andeuten, dass Medien die Aufgabe zum Bildungsprozess einer Gemeinschaft beizutragen haben. Denn Medien spielen bei der Selbstorganisation und Selbstreflektion eine unvermeidbare Rolle. Somit kann man sagen, wenn die Medien zu diesem Zwecke dienen, eine bedeutende Rolle bei der Bildung bzw. Erlernung einer Fremdsprache dienen (vgl. Santos, 2009, s. 40). In diesem Sinne können die Lernenden alle Arten von Medien zum Lerngegenstand machen. Schwerdtfeger betonte (2001), dass im Bereich Multimedia sicher die Zukunft Medienentwicklung für den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache legen würde.

Lernen durch Medien bzw. neuen Medien zu unterstützen ist prinzipiell eine wichtige Entwicklung für den Lern- und Lehrprozess. Neue Medien spielen im Rahmen des Bildungssystems bzw. bei der Erlernung einer fremden Sprache eine unentbehrliche Rolle. Hiermit muss auch angedeutet werden, dass neue Medien keinen gänzlichen neuen Unterricht verschaffen, sondern sie sollten als mediale Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden. Sie bieten in diesem Zusammenhang viele

Möglichkeiten und Voraussetzungen den Lehrern bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts.

Besonders im Bereich des Internets, Kommunikation durch E-Mails und die Entwicklung der Lernsoftwares ist ein großes Potential für die Vermittlung der Fremdsprache durch neue Medien. All diese immer mehr zunehmende Mitbestimmung der neuen Medien erfordert die Art und Weise der Durchführung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sich zu entwickeln.

Der sinnvolle Einbezug der neuen Medien kann in diesem Zusammenhang die Ausprägung fachlicher Kompetenzen didaktisch unterstützen und den Fremdsprachenunterricht zugleich methodisch auch bereichern. Es ist natürlich auch sehr wichtig zu beachten, dass das Lernziel und das verwendete Medium in einer inneren Koordinierung sind, also in einer Harmonie stehen. Es muss ganz klar sein, dass man mit einer falschen Medienwahl im Fremdsprachenunterricht schon am Anfang die Struktur einer Unterrichtsstunde verbauen kann.

Man darf auch für einen erfolgreichen Einsatz der Medien im Fremdsprachenunterricht die Einstellung der Lehrkräfte nicht aus dem Auge lassen. Die Lehrkraft muss motiviert und überzeugt von der Verbesserung seines Fremdsprachenunterrichts durch neue Medien sein und darf keine

Angst vor der Technik, aber auch keine Angst um von Medien ersetzt zu werden, haben. Die Lehrkraft muss über didaktische Integration der Medien etwas wissen und so die Medien in den Unterrichtsablauf, zu dem richtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einsetzen können. Die Handhabung der Geräte beherrschen können.

Was verbirgt sich der Literatur nach hinter dem Begriff „neue Medien“?

Eine einheitliche Definition ist in der Literatur nicht festzustellen. Die Verschiedenheit an der Begrifflichkeit der Medienwelt ist unbegrenzt. Medien werden nach bestimmten Kriterien klassifiziert bzw. gruppiert. Diese Einteilungen dienen zur Systematisierung, der Orientierung und zum Vergleich der Entwicklung des Gegenstandsbereiches (vgl. Barsch, 2006, s. 16).

Der Begriff „neue Medien“ ist sehr vieldeutig und der Einsatz der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie ist in diesem Zusammenhang fast in allen Bereichen unserer Umwelt nicht zu vermeiden. Neuen Medien werden manchmal auch als Synonym für Computer oder Internet genutzt. Der Begriff „neu“ steht hier nicht für die Formen, in denen Inhalte sichtbar oder hörbar werden, sondern das Entscheidende an neuen Medien sind die neuen Nutzungsmöglichkeiten und Funktionserweiterungen der bisherigen „alten“ Medien, die durch neue Technologien ermöglicht werden (vgl. Reinmann, 2005).

Es gibt zahlreiche moderne Medien, die von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Hiermit werden Medien bezeichnet, die im Fremdsprachenunterricht zu Zwecken des Lehrens der neuen Sprache eingesetzt werden können. Als wichtige Unterrichtsmedien gehören Bilder, Texte, Druckwerke, Tafel, Folien, Arbeitsblätter, Unterrichtsfilme, interaktive Whiteboards und Computer. Eine Kombination aus Lehrkraft und Lehrwerk ist der Computer. Auch ohne eine spezielle Software kann der Computer sämtliche Rollen übernehmen, so dass der Lernprozess der Fremdsprache qualitätsreich durchgeführt werden kann.

In diesem Sinne werden also mit den neuen Medien bei der Vermittlung einer Fremdsprache nicht nur Augen und Ohren angesprochen, sondern die Gefühle das Empfinden wird in diesem Zusammenhang auch gefordert. Dies führt zum besseren Lernen einer Fremdsprache und bedeutet motivierter, in weniger Zeit, durch neue Medien bzw. neue Methoden eine neue Sprache zu erwerben. Medien sind im pädagogischen Sprachgebrauch allgemein gesehen technische Hilfsmittel, die didaktisch geplant und zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen dienen (vgl. Hüther, 2010, s. 234)

Nach Kerres (2001) können Medien- und Kommunikationstechniken ganz allgemein als Werkzeug zur Erarbeitung, Sammlung, Aufbereitung und Kommunikation von Wissen genutzt werden. Das Leitprodukt ist das Schülerbuch. Es werden die neu zu lernenden sprachlichen bzw. kulturellen Phänomene eingeführt. Es ist eine Vielfalt von Textsorten und visuellen Materialien vorhanden.

In diesem Zusammenhang kann man die Textverarbeitungsprogramme und Tabellenkalkulationen dazu zählen. Diese Programme stehen kostenlos zur Verfügung. Während der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts hat man die Möglichkeit die Textstellen, Anmerkungen oder Passagen zu markieren. Im Laufe kann man die gewünschten Textstellen und Notizen zusammenstellen und sie auch dann bearbeiten. Es ist in diesem Sinne sehr einfach zu bedienen. Man kann im Text überflüssige Sätze bzw. Wörter löschen, Schlüsselwörter Fettdrucken, Schriftarten ändern oder bestimmte Stellen im Text markieren. Letztendlich kann der Text gespeichert werden. Man hat auch jederzeit die Gelegenheit zum Text zurückzugreifen, ihn auszudrucken und vervielfältigen. Indem die Lehrkraft den Text den Lernenden zuschickt, haben sie auch die Möglichkeit den Text zu Hause weiterbearbeiten zu können.

In diesem Zusammenhang ist die Textverarbeitung ein Instrumentarium, mit dem man während des Erlernens der Fremdsprache die Texte in den Prozess miteinbeziehen kann. Eine große Anzahl von Lehrkräften benutzt den Computer als Arbeitsmittel um Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter, Tests, Folien oder Wortschatzlisten vorzubereiten. Es ist ein Vorteil für Sie, durch die Textverarbeitung die Texte zu ergänzen, verändern, aktualisieren und miteinander kombinieren zu können. Sie können mit einem Scanner Bilder und Texte aus Zeitschriften in den Computer einlesen und editieren.

DaF-Unterricht in den Schulen in der Türkei

In der Türkei werden mehrere Fremdsprachen angeboten, die in einem bestimmten Schuljahr beginnen, aufeinander folgen und für eine bestimmte Zeitspanne gleichzeitig unterrichtet werden. Diese Art Vermitteln der Fremdsprache, im Sinne als gesteuerten Spracherwerb, beinhaltet selbstverständlich auch bestimmte Vorgaben in der Türkei. Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei wird anhand von einem Lehrplan bzw. festgelegten Stoffverteilungsplan, mithilfe von strukturierten und einer bestimmten Progression der Lehrwerke bzw. Lernmedien, anhand von vorgegebenen Lernmethoden und von qualifizierten Lehrkräften leitend, durchgeführt.

Die Durchdringung des Alltags mit neuen Medien betrifft nicht nur die Freizeit der heranwachsenden Generation in der Türkei, sondern es spielt auch

im Umfeld der Schule und bzw. bei der Erlernung der Fremdsprachen eine wichtige Rolle. Wenn man die in der Schule verwendeten digitalen Medien unter die Lupe nimmt, so stellt sich heraus, dass am häufigsten der Computer eingesetzt und mit dem interaktiven Whiteboard gearbeitet wird. Dies könnte anhand eines Projekts näher erläutert werden.

Das genannte Projekt wurde an den Schulen in der Türkei ab dem 22. November 2010 die Computertechnologie ins Schulsystem integriert. Man nannte es das „Fatih Projekt“. Mit der Einführung des Projekts erhielten die einzelnen Klassen ein Smart Board und die Schüler einen Tablett-Computer. Die größte Phase begann im Jahr 2011 mit 52 Schulen. Das Ziel war jedes Klassenzimmer mit einer interaktiven Whiteboard zu registrieren und jedem Schüler und jeder Schülerin von der 5. Klasse bis zur 12. Klasse ein Tablett-Computer in die Hände zu geben. Diese wichtige Investition in Bildungstechnologie sollte zu bestmöglichen Lernergebnissen führen.

Das interaktive Whiteboard ist computergestützt und ist gegenwärtig eines der modernsten Präsentationsmedien. Es bietet alle Funktionen der herkömmlichen Lehrmedien. Es lassen sich bei den Schüler*innen eine positive Auswirkung auf die Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Kooperation und Selbststeuerung nachweisen (vgl. Gehring, 2018).

Schlussfolgerung

Da die neuen Medien als Unterrichtsmaterial eine wachsende Bedeutung haben, sah man im Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache in der Türkei 2017 den Einsatz der neuen Medien verpflichtend und erfordert den Einsatz der neuen Medien. Die Durchführung des Fremdsprachunterrichts mit Medien spielt eine entscheidende Rolle, angesichts der zunehmenden medialen Möglichkeiten.

Es ist hiermit auch sehr wichtig auf den digitalen Einsatz des Lehrwerks einzugehen. Dies hat für das Lehrwerk einen besonderen Stellenwert und fördert natürlich zu einer Auseinandersetzung der Lehrgewohnheiten. Dadurch hat man als Lehrkraft die Möglichkeit unterschiedliche Lehrstrategien durchzuführen.

Es fehlen immer noch umfassende Konzepte zu einem sinnvollen Einsatz von Medien im Fremdsprachunterricht. Im wissenschaftlichen Bereich wurden diese Konzepte noch nicht vollständig erstellt. Hiermit finde ich es auch wichtig zu erwähnen, dass das Thema „neue Medien“ umfassend bei der Ausbildung der Lehrkräfte integriert werden und bei der Lehrplanentwicklung bezüglich einer umfangreicheren Entwicklung stattfinden müsste.

Literaturverzeichnis

- Barsch, A. (2006). *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöning.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch Unterrichten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hüther, J. (2010). Mediendidaktik. J. Hüther ve B. Schorb (Ed.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und Telemediale Lernumgebungen*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Reinmann, G. (2005). Wissensmanagement und Medienbildung - neue. Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. *Medien pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-16.
- Santos, F. C. (2009). *Medienpädagogik und gesellschaftliche Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH.
- Schwerdtfeger, I. (1987). *Alltag und Fremdsprachenunterricht*. München: Max Huber Verlag.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLİĞİN AMAÇ ODAKLI DİL ÖĞRETİMİNE ETKİSİ*

*Burak Fatih ÜNLÜ***

Öz: İnsana yapay dünya tecrübesi sunan ve insanın erişemeyeceği ortamları tecrübe etmesini sağlayan sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımı, günümüz modern eğitim sisteminde giderek yaygınlaşmaktadır. Bu araştırma, sanal gerçekliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki etkisine dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, betimsel çalışma şeklinde tasarlanmıştır. Sanal gerçeklik eğitim-öğretim ortamında motivasyonu artıran, yarattığı sanal ortam ile etkileşimi ve aktif katılımı gerekli kılarak öğrenci merkezli bir süreç yaratan bir teknolojidir. Ayrıca, uzun mesafelerden gözlem yapma olanağı tanınmasının yanında daha önce gözlem ortamına katılma imkânı bulamamış öğrencilerin bu ortamı tecrübe etmelerine olanak tanır. Yabancı dil öğretiminin başta beceri alanları olmak üzere birçok ögesi bulunmaktadır. Bu öğeleri kişiye kazandırmak ve kişinin sahip olduğu bu öğeleri amaçlı bir şekilde geliştirmek adına; zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre şekil verebildikleri, yaratıcılık ve özgüven becerilerini artıracak sanal ortamlar sunan sanal gerçeklik teknolojisi kullanılabilir. Betimsel çalışma ile elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, sanal gerçekliğin eğitim-öğretim ortamında zaman, motivasyon, verimlilik vb. gibi birçok açıdan fayda sağlayan bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yararlı ve destekleyici bir öğrenme-öğretme aracı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sanal gerçeklik, sanal ortam, amaç odaklı dil öğretimi, teknoloji tabanlı eğitim.

The Impact of Virtual Reality Technology Usage to Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: Objective-oriented language teaching focuses on one of the dynamics of language teaching and aims to achieve a single element oriented teaching. Virtual reality technology on the other hand, although completely isolates the human from real world elements and, creates an artificial world experience with virtual environments out of reach and safe from the danger of real life, nevertheless enriches the learning process. Foreign language teaching entails many elements and covers different skill areas. Thus, virtual reality technology can be used to teach these elements and to develop a person's own skills since it provides an experience that is close to first-hand reality utilising many sensory organs. This study, endeavours to draw attention to the use of virtual reality in teaching Turkish as a foreign language and offer alternative teaching methods. Research followed the descriptive method and revealed the many benefits in

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 13.02.2019-13.05.2019

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı. burakf.unlu57@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-5914-9729.

teaching Turkish as a foreign language. The evaluation of the available data supported the view that virtual reality is a useful and supportive learning tool in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language(TSL), virtual reality, purpose-oriented language teaching, technology.

Giriş

Bir iletişim kuramcısı olan Marshall McLuhan'a göre dünya bir küresel köy hâline gelmiştir (Atalay, 2018, s. 33). 21. yy dinamiklerinin getirisi olan teknoloji çağında, milletler birbirleriyle her alanda kısa sürede iletişim ve ulaşım gerçekleştirebilecek seviyeye gelmişler; bu sayede birçok etkileşim ve aktarım yapabilmişlerdir. Gerçekleştirdikleri bu iletişimi de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile sağlayabilmişlerdir.

Küreselleşme, yabancı dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Türkçe, yaklaşık 250 milyon konuşuru olan dünyanın en yaygın beşinci dilidir (Keleş, 2015, s. 149). Bu köklü özellikleriyle birlikte Türkçe, dillerin son yıllardaki küresel yarışında adından sıkça söz ettirmeyi başarmış, bu yarışa ortak olduğunu kanıtlayabilmiştir. Bu adından söz ettirmede günümüz teknolojisinin başrolde olduğu dile getirilse de Türkiye'nin bu alanda yaptığı yurtiçi – yurtdışı, disiplinlerarası çalışmalar, eğitim, sağlık ve ticari alanda sunduğu birtakım imkânlar vb. gibi unsurların etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Yeni bir alan olarak addedilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, gerek oluşturulan materyaller gerek açılan okullar, kurslar, enstitülerle birlikte gelişme ivmesini sürdürdüğü ifade edilebilmektedir. Birçok eğitim-öğretim ortamında olduğu gibi bu alanda da teknolojik materyal kullanımının daha fazla geliştirilmesi yerinde olacaktır.

Günümüzde teknolojik gelişmeler birçok yenilik getirmiş, insanoğlunun hayatını kolaylaştırmaktan öte, hayatında adeta devrim niteliğinde değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu yeniliklerden biri de sanal gerçekliktir. Sanal gerçekliğin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının zaman kazandırdığı, motivasyon ve verimlilik sağladığı, aynı zamanda ekonomik açıdan daha uygun olduğu; bu açılardan da faydalı bir araç olarak göze çarptığı son yıllardaki araştırmalarda görülebilmektedir.

İleri teknolojik araç-gereçlerin eğitim alanına uyarlamasının adım adım sağlanmaya çalışıldığı bilinmektedir. Bu uyarlamanın gerçekleşebilmesi için gösterilen çabanın ve kullanılan ileri teknolojik araç-gereçlerin eğitim adına artırılması ve geliştirilmesi önemli bir konu teşkil etmektedir. Bu hususta literatüre baktığımızda, sanal gerçekliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili bir çalışmaya rast gelememekteyiz. Bu yüzden mevcut

çalışmada da sanal gerçekliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlanmasına yönelik bir inceleme gerçekleştirilecek olup; ileri teknolojik araç-gereçlerin dil öğretiminde, özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

Dil öğretiminin, farklı dilli toplumların birbirleriyle temaslarının sonucunda değişebilen birtakım nedenleriyle ve içerikleriyle birlikte ortaya çıktığı, yüzyıllar boyunca da gerek içerik gerekse amaç olarak farklılaşarak süregeldiği ve devam ettiği söylenebilir. Bu değişebilen nedenlerin ve içeriklerin de dil öğretiminde amaçlılığı doğurduğunu, bu eksende öğretim gerçekleşmesini sağladığını aktarmak yerinde olacaktır.

1. Amaç Odaklı Dil Öğretimi

Dil öğretiminin dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, dil bilgisi, kelime öğretimi ve kültür aktarımı gibi unsurlardan oluştuğu söylenebilir. Dil öğretiminin birçok dinamiğe sahip oluşu; zamana, duruma ve ihtiyaca göre belirli bir noktaya odaklanılmasını gerektirebilmektedir. Bu yüzden dil öğretim sürecinde bir öğretim planının oluşturulması, öğrenenlerin ihtiyaçlarının, ilgi ve isteklerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır.

Belirlenen ilgi, istek ve eksikliklerin dil öğretiminin amaç noktasını belirleyeceği, süreci etkileyeceği; bu süreçte tek bir dinamiğe yoğunlaşılmasını sağlayacağı bilinmektedir. Böylelikle amaç odaklı dil öğretimi ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerden hareketle, amaç odaklı dil öğretimi, dil öğretimi süreci içerisinde ulaşılmak istenen sonuca göre belirli bir noktaya odaklanmak, o nokta temel alınarak öğretim gerçekleştirmektir şeklinde tanımlanabilir.

Literatüre baktığımızda amaç odaklı dil öğretimi hususunda tek bir unsura odaklanmış birçok çalışma görebilmekteyiz. Amaca yönelik, dilin tek bir yapısına odaklanarak çalışma ve öğretim gerçekleştiren araştırmaları ele alacak olursak; öncelikle dil becerilerinden başlamak yerinde olacaktır. Halitoğlu'nun çalışmasında dinleme becerisinin tek başına ele alındığını ve bu beceriyi geliştirebilmek adına bir eylem araştırması yaptığı görülmektedir (Halitoğlu, 2018). Yine Eken araştırmasında temel düzey dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerine çalışılır (Eken, 2012). Bir diğer dil becerisi olan konuşma becerisi için Kocaman Gürata'nın yaptığı bilimsel çalışmada, konuşma becerisinin gelişimine odaklanıldığı, birtakım stratejilerin bu beceriye etkisinin değerlendirildiği görülmektedir (Kocaman Gürata, 2017). Polat ise konuşma becerisinin geliştirilmesiyle birlikte edim sözleri ele almıştır (Polat, 2002). Konuşma becerisinin akabinde gelen okuma becerisine baktığımızda; Er'in yabancı dil öğretimi içerisinde okuma becerisini ele aldığını, bu becerinin geliştirilmesinin nasıl gerçekleştirileceği üzerine değindiğini görebilmekteyiz (Er, 2005). Şen ise yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi boyutunda okuma becerisinin geliştirilmesi adına bellek stratejilerinin kullanımı üzerine bir çalışma yapmıştır (Şen, 2015). Son beceri olan yazma becerisine bakıldığında ise, Tiryaki bu beceriyi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında ele almış olup, yazma eğitimi kavramıyla daha geniş bir pencereden değerlendirmiştir (Tiryaki, 2013).

Dil öğretiminin bir diğer dinamiği olan dil bilgisi için de alan yazında birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan biri, Kınay'a aittir. Kınay, dil bilgisini YDTÖ kapsamında ele almış olup, öğretiminde materyal geliştirmenin etkisini değerlendirmiştir (Kınay, 2015). Şeylan ise YDTÖ sınırları içerisinde dil bilgisinin bir konusu olan şimdiki zaman üzerine bir araştırma yapmış, bu konuya amaç odaklı öğretim düşüncesiyle yaklaşarak teknik geliştirmiştir (Şeylan, 2013).

Kelime öğretiminin dil öğretiminin önemli parçalarından biri olduğu bilinen bir şeydir. Yılmaz ve Şenden çalışmalarında, kelime öğretimi kapsamında kalıp sözlerin etkinliklerle birlikte öğretimi üzerine bir inceleme yapmışlardır (Yılmaz ve Şenden, 2014). Demirel ise kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanılmasının etkisini değerlendirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir (Demirel, 2013).

Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarımıdır denilebilir. Dil öğretiminde kültür aktarımını ele alan çalışmalara baktığımızda ise, İşcan ve Yassıtaş çalışmalarında kültür aktarımı hususunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarını ele aldıklarını görmekteyiz (İşcan ve Yassıtaş, 2018). Boylu ve Başar ise araştırmalarında dil öğretiminde kültürel aktarımı ele almışlardır (Boylu ve Başar, 2018).

Bu verileri değerlendirdiğimizde, amaç odaklı dil öğretiminin, ihtiyaca ve eksikliğe göre dilin belirli bir noktasının merkeze alınarak bu nokta üzerinden yapıldığı söylenebilir. Dil öğretiminde amacın belirlenmesinin öneminin yanında, belirlenen bu amaca göre araçların belirlenmesi de önem arz etmektedir. Nasıl ihtiyaca, eksikliğe ya da oluşan herhangi bir duruma göre amaç belirleniyor ise; aktarılacak içeriğin ya da yapılacak dil öğretiminin ne tür araçlarla yapılacağı da bu belirlenen amaca göre belirlenebilir. Büyükaslan'a göre "Yoğun ve süreli, belirlenen amaç ve seçilen kitleye yönelik uygulanan dil öğretiminde kısa sürede elde edilen başarıların temelinde, uygulanan yöntemlerin, seçilen materyalin önemi çok büyüktür" (2007, s. 7). Bu yüzden amaca göre araç belirlenmelidir. Bu çalışmada teknoloji tabanlı bir unsur olan sanal gerçeklik ele alınacağından, bahsedilecek araçlar da teknoloji eksikliğini olacaktır.

2. Teknoloji Odaklı Araçlar

Günümüz teknoloji çağının ürünleri olan teknolojik araçların eğitim-öğretim ortamındaki kullanımının günbegün artmaktadır. Dil öğretiminde de bu gelişmelerden yararlanıldığı görülür. Büyükaslan çalışmasında,

Yapışkan resimler, video kasetleri, teyp kasetleri, televizyon filmleri derken materyali çeşitlendiren ama öğrenciyi yine edilgen konumda bırakan bu yöntemlerden sonra bugün gelinen noktada bilişim teknolojilerinin sağladığı destekle öğrenci merkezli, öğrencinin edilgen konumdan etken/aktif konuma geçtiği, çok sayıda duyu organının öğrenme sürecine katıldığı, bilişsel (kognitif) ve oluşumcu (konstrüktif) yöntemlerin kullanıldığı süreçlerde yabancı dil öğrenilmesi gerçekleşmektedir.

ifadesiyle; yeni teknolojik araçların öğrenciyi etkin kıldığını, öğrenmelerin daha kalıcı hâle geldiğini belirtmiştir (Büyükaslan, 2007, s. 7). Buradan anlaşılıyor ki birçok alanda olduğu gibi dil öğretiminde de yeni nesil teknolojik araçların kullanımına ağırlık verilmesi yerinde olacaktır.

Karatay ve diğerleri, ilgili çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son yıllarda teknoloji kullanımının arttığını ve bu teknolojilerden en yaygın olanlarının uzaktan öğretimi destekleyen mobil eğitim ortamları, bilgisayar destekli eğitim ve z-kitap olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda ilgili alanda yapılan eğitim, öğretim veya kurslarda teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasının artık çağın bir gerekliliği olduğunu aktarmıştır (Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018, s. 1066).

Bu bilgilerden hareketle dil öğretiminde, özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni teknolojik araçların kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu araçların kullanımı son yıllarda artış gösterse de üzerine daha fazla düşünülmesi; kullanımının, teşvikin ve bilimsel araştırmaların artması faydalı olacaktır. Literatürü incelediğimizde de bu artışı pekâlâ fark edebilmekteyiz. Örneğin WEB 2.0 araçları olarak adlandırılan “sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Edmodo vb.), wikiler, bloglar, podcastler, Instagram, Pinterest, video paylaşım siteleri ve anlık mesajlaşma programları vb.” unsurlar son dönemin popüler teknolojik araçlarıdır (Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018, s. 1066). Bir diğer ivme kazanan teknoloji ise mobil uygulamalardır. Becel çalışmasında, App Store ve Play’de bulunan, yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla oluşturulan 94 adet mobil uygulamayı incelemiştir. Bu çalışmada dikkat çeken iki nokta bulunmaktadır: Birincisi, yabancılarla Türkçe öğretmek gayesiyle oluşturulan bu uygulamaların sayısının dikkate alınacak durumda olmasıdır. Bu ifadeden hareketle uygulamaların dikkat çektiği ve yaygın bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. İkincisi ise bu uygulamaların birçoğunun yabancılar tarafından geliştirilmesidir. Görüldüğü üzere Türkçenin yabancılarla öğretimi amaçlı uygulamaların geliştirilmesi ve artması ihtiyacı bulunmaktadır

(Becel, 2015, s. 259). Mobil uygulamaların kullanımının gerçekleştiği, artık hemen hemen herkeste bulunduğunu ifade edebileceğimiz akıllı telefonlar da önemli birer dil öğretim-öğrenim aracıdır. Nitekim birçok birey dil öğrenme konusunda akıllı telefonlardan, dolaylı olarak mobil uygulamalardan fazlasıyla yararlanabilmektedir. Aslan çalışmasında, yabancı dil öğretiminde akıllı telefonların kullanımına ilişkin incelemelerde bulunmuş, bu eğilimin son yıllarda fazlasıyla arttığını; dil öğrenim sürecinde yardımcı bir materyal hâlini alarak süreci verimli hâle getirdiğini aktarmıştır (Aslan, 2017, s. 127).

Yukarıda bahsedilen ve yeni ortaya çıkan birçok ileri teknolojik araçların, gün geçtikçe dil öğretiminde kullanıldığı görülebilmektedir. Bu araçlar dili öğrenen kişiye farklı bir ortam sunabilmekle birlikte, sunduğu bu ortamla öğrencinin motivasyonunu, ilgisini, dikkatini, hazırbulunuşluğunu artırabilmektedir. Sundukları bu ortam, kişiye farklı bir tecrübe yaşatabilmekte; kişinin dile karşı farklı bir algı geliştirmesini sağlayabilmektedir. Böylelikle bu yeni nesil teknolojik araçlar için sanal gerçekliğin bir ürünü, bir parçası oldukları yorumunu yapmak mümkündür.

3. Sanal Gerçekliğe Giriş

Sanal gerçeklik, gerçek hayattaki ortamların birtakım teknolojik unsurlarla taklit edilmesi; insana bulunduğu gerçek ortamı unutturan, maruz kaldığı ortamı neredeyse gerçek olarak hissetmesini sağlayan üç boyutlu benzetim ortamlarıdır (Teknolo, 15.12.2018).

Literatüre baktığımızda sanal gerçeklik kavramıyla birlikte karşımıza “artırılmış gerçeklik” (augmented reality) kavramı da çıkmaktadır. Bu iki kavram hemen hemen aynı şeye tekabül etse de aralarında ince bir ayrım mevcuttur. Kesim ve Özarslan araştırmalarında sanal gerçekliğin ve artırılmış gerçekliğin aynı donanım teknolojilerini kullandığını ve bilgisayar tarafından oluşturulan sanal sahneleri, 3D nesnelere ve etkileşimi paylaştığını; aralarındaki temel farkın sanal gerçekliğin gerçek dünyayı değiştirmeyi amaçladığını, artırılmış gerçekliğin ise gerçek dünyayı tamamıyla desteklediğini ifade etmişlerdir (Kesim ve Özarslan, 2012, s. 298).

Erbaş ve Demirel araştırmalarında artırılmış gerçeklik teknolojisi için, “Sanal gerçeklik teknolojisinin yeterli olmadığı ve de gerçek dünya ortamında gerçekleştirilmesi başta maliyet ve güvenlik gibi sebeplerle mümkün olmayan durumların deneyimlenmesi için imkan tanıyan bir teknoloji olarak görülmektedir” ifadesini kullanmıştır (Erbaş ve Demirel, 2015, s. 139).

Kuruözümçü çalışmasında sanal gerçekliği,

İzleyicinin ya da kullanıcının oluşturulmuş bir görüntü uzamı içerisine, düzenlenebilir bir zaman yapısı içerisinde dahil olması ve ileri aşamada da onunla etkileşmesi temel ilkesi üzerine kurulu; çeşitli veri girdi ve çıktı

teknolojilerinden oluşan güç, hareket, dokunma gibi duyuşsal etkileri benzeştirerek yeniden üreten aygıtlar, üç boyutlu görüntü ve ses aygıtları gibi teknolojik araçlardan oluşan bir ortamdır.

şeklinde tanımlamıştır (Kuruüzümcü, 2007, s. 94). Ayrıca sanal gerçeklik ortamının üç temel bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu üç bileşeni, “Sanal ortam modeli, yazılım ve ara yüz. Modeli, ortamın ve ortamı oluşturan objelerin nitelikleri, karakteristikleri ve aralarındaki etkileşim davranışları oluştururken; yazılım, etkileşimin sınırlarını ve yapısını; ara yüz ise kullanıcı ve ortam arasındaki ilişkinin biçimini belirler” şeklinde açıklamıştır (Kuruüzümcü, 2007, s. 94).

Dış kaynaklara bakacak olursak; Burdea ve Coffet’e göre, sanal gerçeklik ortamları üç boyutlu yapay dünyaya girmeyi mümkün kılar. Böylelikle kullanıcı hayali sanal dünyaları onun bir parçasıymış gibi keşfedebilir ve kullanabilir. Kullanıcının sanal dünya ile etkileşiminden itibaren bilgisayar tarafından oluşturulan görüntüler kullanıcıya doğal boyutta ve görüntüde görünmeye başlar (Burdea ve Coiffet, 1994, s. 663).

Azuma çalışmasında artırılmış gerçekliğin, sanal ortamların bir varyasyonu olduğunu ya da daha yaygın şekilde sanal gerçeklik olarak adlandırıldığını söylemiştir. Azuma ayrıca sanal gerçekliğin kullanıcıyı tamamen sentetik bir ortama soktuğunu, bu esnada etrafındaki gerçek dünyayı göremediğini; aksine artırılmış gerçekliğin sanal nesnelere gerçek dünya ile birleştirmesi ya da terkip haline getirmesi ile kullanıcının gerçek dünyayı görmesini desteklediğini aktarmıştır (Azuma, 1997, s. 356).



Şekil 1. Milgram ve arkadaşları tarafından ortaya konan Gerçeklik – Sanallık Süreci

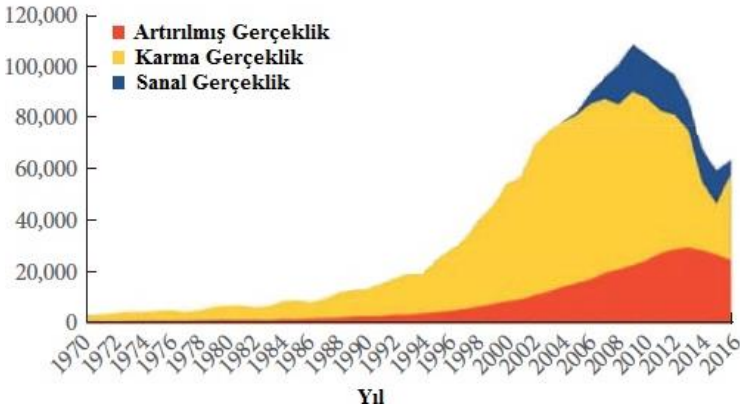
Paul Milgram ve araştırmayı yapan diğere kişiler artırılmış gerçeklik ile sanal gerçeklik arasında ilişki olduğunu, bu iki kavramı birlikte ele almanın yerinde olacağını belirtmiştir. Bu düşüncelerine dayanak olarak, “karma gerçeklik” (mixed reality) kavramını ortaya atmışlar, bu süreci Şekil 1. ile desteklemişlerdir. Şekil 1.’in solunda yer alan kısmın yalnızca gerçek nesnelere ve gözlemlenebilecek ortamları, sağında yer alan kısmın ise sanal nesnelere oluşan simülasyon tabanlı ortamları ifade ettiğini belirtmişler; gerçek dünya ile

sanal dünyanın birleşmesi ile birlikte ortaya karma gerçekliğin çıktığı düşüncesine varmışlardır. Çalışmalarının devamında sanal gerçeklik ortamı hakkındaki genel görüşün gözlemci-katılımcının tamamen yapay bir dünyaya daldığı, gerçek ortamdan tamamen izole edildiği yönünde olduğunu; artırılmış gerçekliğin ise gerçek ortam ile yapay ortamın etkileşim içerisinde sunulduğunu söylemişlerdir (Milgram, Takemura, Utsumi ve Kishino, 1994, s. 283).

Yukarıdaki verileri değerlendirdiğimizde, sanal gerçeklik için kişiyi dünya gerçekliğinden tamamen soyutlayarak bambaşka bir ortam tecrübesi edinmesini sağladığı; artırılmış gerçekliğin ise dünyanın fiziki ortamları ile ilişkili bir şekilde görsel tecrübe sunduğu yorumunu yapmak mümkündür. Lâkin artırılmış gerçekliğin de aynı zamanda sanal gerçeklik olduğu unutulmaması, onun bir parçası olduğu düşüncesinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Hamacher ve arkadaşları araştırmalarında sanal gerçekliğin genel prensibini kullanıcıyı tamamen bilgisayar tarafından oluşturulan bir ortama sokması olarak açıklamıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bir kısmında sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik teknolojilerine olan eğilimin artışını göstermek için bu alanda yapılmış bilimsel çalışmaların Google Akademik'te 1990'ların sonlarından beri artış gösterdiğini ifade eden Şekil 2.'yi paylaşmışlardır (Hamacher, Kim, Cho, Pardeshi, Lee, Eun ve Whangbo, 2016, s. 173). Bu şekilden anlıyoruz ki son yıllarda sanal gerçeklik ve onunla ilişkili olan kavramlarla ilgili birçok akademik çalışma gerçekleşmiş, bu alanlara olan ilgi artmıştır.

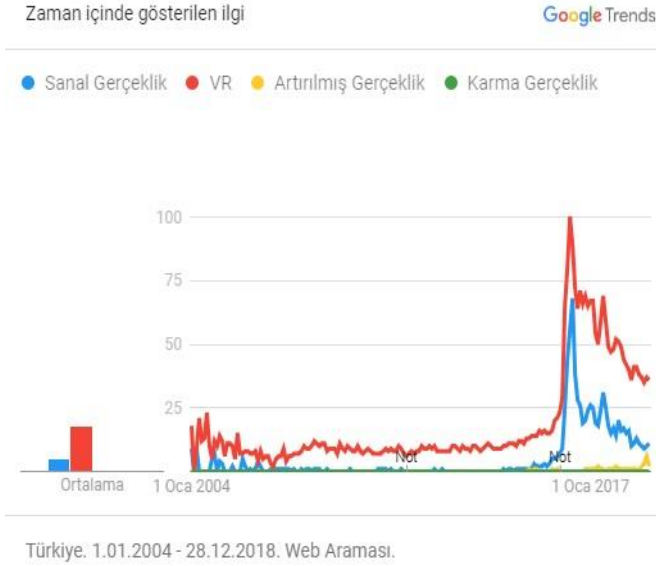
Google Akademik araştırma sonuçları



Şekil 2. Hamacher ve arkadaşları tarafından çalışmaya eklenen Google Akademik araştırma sonuçları

Bizlere 2004 yılından itibaren genel web arama istatistiklerini gösteren Google Trends'e baktığımızda ise, Türkiye'de 2004-2018 yılları arasında sanal gerçekliğin ve onun İngilizcesi olan Virtual Reality'nin kısaltımı olan VR

kelimelerinin aratılmasının son yıllarda fazlasıyla arttığını Şekil 4.3.'te görmekteyiz.



Şekil 3. Google Trends'ten ulaşılan web araması araştırma sonuçları
(Google Trends, 28.12.2018)

Bu verilerden hareketle; son yıllarda özellikle sanal gerçeklik üzerine yüksek bir eğilim gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bu görseller de eğilimin akademik ve genel boyutunu bizlere ifade etmektedir. Sanal gerçekliğin ve diğerlerinin üzerinde oluşan bu ilgiyi; teknolojinin artık hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmesiyle ve her alanda kullanılmasıyla açıklayabiliriz. Sanal gerçekliğin kullanıldığı alanlara göz atmak istediğimizde ise birçok alanla karşılaşmaktayız. Can ve Şimşek'in araştırmalarına göre sanal gerçeklik; gözlem, test, eğlence, sağlık ve eğitim gibi alanlarda kullanılabilir:

- Gözlem aracı olarak; incelenmek istenen ortamın daha rahat algılanabilmesi için 360 derece gezilebilir yaşam ortamı sağlanarak açık ya da kapalı bir mekan sanal tur teknolojisi ile gezilebilir hale getirilebilmektedir.
- Test aracı olarak; sanal gerçeklik teknolojileri ile mekanın ve eşyaların dijitalleştirilmesi ile modern üretim teknolojisi tasarım ve test süreçleri yapılabilmektedir.
- Eğlence amaçlı üç boyutlu ortamlardaki oyunlarda sanal gerçeklik gözlükleri yardımı ile yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

-Sağlık alanında ise; genellikle tıp biliminde tehlikeli ameliyatların öğretilmesinde, hemşirelik alanında hemşire adayların eğitiminde kullanıldığı gibi yükseklik korkusu gibi fobilerin tedavisinde de kullanılmaktadır.

Eğitim alanında; uçuş simülasyon sistemleri ile pilot ve pilot adayları için ucuz maliyetlerle uçuş eğitimi verilmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Can ve Şimşek, 2016, s. 353).

Sanal gerçeklik görüldüğü üzere birçok alanda, birçok amaca göre kullanılıyor olmakla birlikte, bu alanlar içerisinde de kendine has ortamlara ve birtakım özelliklere sahip olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu çalışmada öğretim; dolayısıyla eğitim boyutunu ele alacağımızdan ötürü, sanal gerçekliğin eğitim ortamlarından bahsetmek yerinde olacaktır. Çavaş ve arkadaşları, eğitimde kullanılan sanal gerçeklik ortamlarının sahip olduğu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Etkileşim

Öğrenci sanal gerçeklik ortamında çeşitli objelerle etkileşim içerisinde. Öğrenciler objelerin özelliklerini değiştirerek onları çeşitli açılardan inceleme ve gözleme şansına sahip olur.

2. Öğrencinin Dikkatinin Tam Olarak Toplanması Sağlanması

Yapılan araştırmaların çoğunda öğrencilerin sanal gerçeklik ortamında öğrenilmesi beklenen konuya tamamen odaklandığı tespit edilmiştir. 1998 yılında Chicago Coles ilköğretim okulu ve Phoenix Lisesinde yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun sanal gerçeklik ortamlarını daha fazla kullanmak istedikleri belirtilmiştir. Ancak programın sınırlı oluşu nedeniyle öğrenciler sanal gerçeklik ortamlarını istedikleri kadar kullanamamışlardır.

3. Öyküsel Esneklik

Sanal Gerçeklik ortamında konular öyküsel bir özellik taşır.

4. Deneyimsel Oluşu

Öğrenciler sanal gerçeklik ortamında bulunan objelerle etkileşim sonucu çeşitli sanal deneyim yaşantıları kazanmaları beklenmektedir.

5. Duyulara Önem Vermesi

Konfiçyüs, “*duyurum ve unutturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım*” diyerek duyu organlarının tamamının öğrenme ortamında aktif duruma geçirilmesinin önemini vurgulamıştır. Sanal gerçeklik ortamlarının sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özelliği öğrencilerin duyu organlarını aktive edici bir durumda özelleştirilmiştir (Çavaş, Çavaş ve Can, 2004, s. 110).

Sanal gerçekliğin eğitim alanında sadece simülasyon bazında kullanılmadığı, birçok değişkene ve parametreye sahip olduğu yukarıdaki verilerden anlaşılabilir. Eğitimin bir parçası olan öğretim kısmında da sanal gerçekliğin kullanımına literatür taraması sonucu ulaşılabilmektedir. Bu çalışmadaki amacımız da sanal gerçekliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kısmındaki katkısına, etkisine dikkat çekmek; bu alanda eksikliği fazlasıyla hissedilen ileri teknolojik unsurların alana uyarlamasını sağlayacak teşvik gerçekleştirmektir. Bu gaye ile sanal gerçekliğin eğitim-öğretim ortamında, özellikle dil öğretiminde araç olarak kullanılması önemli bir husustur. Bu amacı destekleyecek çalışmalara bakmak, bu çalışmaları değerlendirmek yararlı olacaktır.

4. Araç Olarak Sanal Gerçekliğin Hizmeti - Faydası

Sanal gerçekliğin araç olarak kullanımının etkisi, yarattığı-yaratacağı sonuçlar, ortaya çıkardığı neticeler vb. konularına baktığımızda literatürde birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Freina ve Ott'a göre sanal gerçekliğin eğitim içerisinde sağladığı motivasyonlardan biri de fiziksel olarak erişilemeyen durumları deneyimleme fırsatı sunmasıdır. Bu fiziksel sınırlılıklar farklı sebeplerden dolayı olabilir:

- Zaman sorunları: Zaman içerisinde seyahat edilerek farklı tarihsel dönemlerin deneyimlenmesi sağlanabilir.
- Fiziksel erişilemezlik: Gezegenlerin etrafında serbestçe dolaşarak güneş sistemini keşfetmeleri sağlanabilir.
- Tehlikeli bir durum nedeniyle oluşabilen sınırlılıklar: Yangın söndürme gibi tehlikeli durumların eğitimi fiziksel ve psikolojik olarak bu ortamların yaratılmasıyla verilebilir.
- Ahlaki sorunlar: Cerrahi ameliyatların eğitimi gerçekleştirilebilir (Freina ve Ott, 2015, s. 7).

Freina ve Ott'un çalışmasını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından değerlendirdiğimizde, sanal gerçeklik aracılığıyla öğrencilere farklı dönemleri tecrübe ettirerek buradan hareketle kültürel aktarımın yapılabileceğini; edinilen tecrübelerden hareketle yazma, konuşma gibi etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini düşünmek mümkündür. Bu aynı zamanda tehlikeli durum arz eden ortamlar ya da fiziksel erişilemezliğin olduğu durumlar için de geçerli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yabancı dil öğretiminde, ulaşılması imkansız ya da tehlikeli olan ortamları sanal gerçeklik ile sınıf ortamına getirerek, öğrencilere bu tecrübeler yaşatılabilir ve bu tecrübelerden hareketle çeşitli etkinlikler yapılabilir düşüncesine varmak yerinde olacaktır.

Çavaş ve arkadaşlarına göre,

Sanal gerçeklik eğitim alanında hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından oldukça kullanışlı ve olumlu sonuçlar doğuran teknolojik bir araçtır. Sanal gerçekliğin okullarda kullanılması öğretmenlerin yükünü oldukça hafifletmektedir. Sanal gerçeklik ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin keşfetmelerini ve öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Öğretmenler, öğrenci sorularını sadece cevaplayan kişiler olmaktan ziyade, öğrencilerin kendi kendilerine keşfetmelerinde ve yeni fikirler üretmelerinde rehberlik yaparlar. Sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanılmasının öğrenci açısından pek çok yararları bulunmaktadır (Çavaş vd., 2004, s. 115).

Çavaş ve arkadaşları bahsi geçen yararları da şu şekilde sıralamışlardır:

- 1- Motivasyonu artırır.
- 2- Öğretilecek konunun bazı özelliklerini ve önemli noktalarını diğer yöntemlere göre daha gerçekçi bir biçimde gösterir.
- 3- Uzun mesafelerden gözlem yapma olanağı sağlar.
- 4- Daha önce deneylere ve öğrenme ortamlarına katılma imkanı bulamamış özürü öğrencilerin bu ortamlara katılmalarına olanak sağlar.
- 5- Yeni anlayışların gelişmesi için olanaklar sağlar.
- 6- Her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre deneyim yaşamasına ve böylelikle öğrenme olayını daha etkin bir biçimde gerçekleştirmesine izin verir.
- 7- Öğrencilere sınırlı sınıf ortamlarında sıkıştırılmış zamanlarda deneyim kazandırmaktan ziyade daha geniş bir zaman aralığı sağlar.
- 8- Karşılıklı bir etkileşim gerektirdiğinden öğrencilerin pasif durumdan aktif konuma geçmelerini sağlar.
- 9- Yaratıcılığı teşvik eder.
- 10- Sosyal bir atmosfer oluşturur.
- 11- Bilgisayar becerilerini geliştirir (Çavaş vd., 2004, s. 115).

Kaleci ve Tüzün araştırmalarında sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanımı ve avantajları için şu ifadeleri aktarmışlardır:

Sanal gerçeklik uygulamaları soyut kavramların öğretilmesinde matematik alanında; tarihi olayların ve yeryüzü oluşumlarının daha iyi kavranmasında tarih ve coğrafya alanlarında etkin şekilde kullanılabilir. Ayrıca dil öğretimi için farklı ülkelere sanal olarak gidilip oradaki insanlarla etkileşimde bulunulabilir. Çevrimiçi çok kullanıcı sanal gerçeklik uygulamaları yardımı ile her bir kullanıcı farklı sanal gerçeklik cihazları kullanarak aynı sanal ortamlarda birbirlerini görebilmekte, iletişim ve etkileşime geçebilmektedir. Bu tür uygulamalar

etkin işbirlikli çalışma faaliyetlerinin yerine getirilmesini sağlamaktadır (Kaleci ve Tüzün, 2016, s. 553).

Kaleci ve Tüzün'ün çalışmasındaki soyut kavramların öğretilmesinden hareketle, yabancı dil öğretiminde sanal gerçekliğin özellikle öğrencilerin soyut olarak addettiği dil bilgisi konularında kullanılmasının mümkün olduğu düşüncesine varılabilir. Çünkü öğrencilere herhangi bir materyal eşliğinde, somutlaştırarak dil bilgisi konuları verilmediği takdirde; öğrencilerin bu konuyu kavrama ve öğrenme konusunda birtakım sıkıntılar yaşadığı son yıllardaki çalışmalardan görülebilmektedir. Bu noktada sanal gerçeklik kullanımı, soyut konuyu somutlaştırarak öğrenciye daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı söylenebilir.

Kaleci ve Tüzün'e göre sanal gerçekliğin faydalarının yanında birtakım sınırlılıkları da mevcuttur:

Sanal gerçeklik uygulamalarının maliyetlerinin yüksek olması, erişim imkânlarının kısıtlı olması, eğitim sektörüne uyarlanmasının uzmanlık gerektirmesi ve zahmetli olması, her kullanıcı için kullanımının kolay olmaması ve teknik bilgi gerektirmesi, uzun süreli kullanımlarda sağlık sorunlarına yol açabilmesi (baş ve göz ağrısı gibi) birer sınırlılık olarak göze çarpsa da bu uygulamaların kullanım avantajları göz önünde bulundurulduğunda bu sınırlılıkların zamanla üstesinden gelinebilir (Kaleci ve Tüzün, 2016, s. 553).

Kaleci ve Tüzün ayrıca sanal gerçeklik uygulamalarının potansiyel avantajlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Dışarıdan gelen etkenlerden soyutlanarak, sadece üzerinde çalışılan bilginin üzerine seçici olarak odaklanılmasını sağlayabilir.
- Sanal gerçeklik öğrencilere dersi anlamada güçlü bir ortam sağlayabilir.
- Sanal gerçeklik öğrencilerin yaratıcılık ve özgüven becerilerini artırabilir.
- Öğrenenlerin inceleme ve keşfetme imkanlarının olmadığı yerlerin incelenmesinde öğrenenlere kolaylıklar sağlayabilir.
- Oluşturulması mümkün olmayan ortamların oluşturulmasını ve öğrencilerin bu ortamlarda deneyim yaşamalarını sağlayabilir.
- Öğrenenler kendi öğrenme hızlarına göre istedikleri kadar uygulamalara katılarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler.
- Öğrenenler zaman ve mekandan bağımsız olarak uygulamalara katılarak sanal gerçeklik deneyimi yaşayabilirler.
- Öğrenciler gerçek yaşam ortamlarındaki gibi keşfetmeye yönelik ve fiziki çaba gerektiren bir görevi bilgisayar başında yorulmadan gerçekleştireme imkanına sahip olabilirler.

- Sanal gerçeklik ortamları etkileşim ve aktif katılım gerektirdiğinden öğrenenleri pasif olmaktan çıkarıp aktif hale getirebilmektedir.
- Sanal gerçeklik uygulamaları ile öğrencilerin farklı sanal gerçeklik donanımlarını kullanma becerileri artabilir.
- Öğrenenler sanal gerçeklik ortamlarında kendi kendilerine keşfetme olanağına sahip olarak yaparak ve yaşayarak öğrenebilirler.
- Sanal gerçeklik ortamları gerçek yaşam etkinlikleri esnasında karşılaşılabilecek risk faktörlerinin önüne geçebilecektir.
- Deneylere ve öğrenme ortamlarına katılma şansı bulamayan engelli bireylerin sanal gerçeklik ortamları ile öğrenme deneyimleri yaşamaları sağlanabilir.
- Sanal gerçeklik uygulamaları ile birbirinden uzaktaki ve ortak ilgiye sahip bireyler ortak projeler için bir araya gelerek farklı deneyimler yaşayabilir (Kaleci ve Tüzün, 2016, s. 553).

Tüzün, çalışmasında sanal ortamların oryantasyonda kullanımı üzerine eğilmiş, araştırmanın kullanılabilirlik testine katılan kullanıcıların oryantasyon süreçlerini yaşadktan sonra, süreç hakkında olumlu geribildirimler verdiğini belirtmiştir. Bu olumlu dönütlerden hareketle çok-kullanıcılı sanal ortamların bireylerin yeni bir durum veya ortama uyum sağlamaları açısından kullanılabilirliği yönünde görüş bildirmiştir (Tüzün, 2009, s. 444).

Fineschi ve Pozzebon, bilimsel çalışmalarında sanal gerçekliği müze gezisi için kullanmışlardır. Bu çalışmada, İtalya'nın Siena şehrinde yer alan Santa Maria della Scala müzesini sanal gerçeklik ortamına taşımışlar ve sanal gezi ortamı oluşturmuşlardır. Bahsi geçen sanal ortamda ise Oculus Rift sanal gerçeklik gözlüğü ile GoPro Hero 3 teknolojilerini kullanmışlardır. Böylece katılımcılara orada bulunmadan, sanal bir gezi deneyimi yaşatmayı amaçlamışlardır (Fineschi ve Pozzebon, 2015, s. 4).

Fineschi, Pozzebon ve Tüzün'ün çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde; sanal gerçekliğin öğrencilerin gezi-gözlem yapma imkanlarının bulunmadığı durumlarda kullanılabilirliği fikrine varmak mümkündür. Özellikle TÖMER'lerde öğrencilerin gerek oryantasyonu gerekse kültürel ve dilsel algı oluşturmaları adına gezi programlarının artırılması yararlı olacaktır. Gezi programlarının gerçekleştirilemediği ya da eksik kaldığı durumlarda ise sanal gerçeklik ile öğrencilerde bu algı geliştirilebilir; sanal gerçeklik bir kültür aktarıcısı ve öğrencide dil algısı oluşturma aracı olarak kullanılabilir.

Kaufmann, Schmalstieg ve Wagner, çalışmalarında sanal gerçekliği Matematik ve Geometri eğitiminde kullanmış; öğrencilerin kağıt-kalemle yarım saatten fazla sürecek bir çalışmayı çok kısa sürede tamamladıklarını ve bu duruma

çabuk adapte olduklarını gözlemlemişlerdir (Kaufmann, Schmalstieg ve Wagner, 2000, s. 273).

Abdüsselam ve Karal, artırılmış gerçekliğin etkisini Fizik öğretimi sırasında öğrencilerin akademik başarıları üzerine çalışmışlar, özellikle öğrencilerin soyut ve ilgi-motivasyonlarının düşük olabileceği derslerde artırılmış gerçeklik sayesinde bu olumsuz durumların ortadan kalkabileceğine yönelik bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmalarında, öğrencilerin yeni geliştirilen cihaz gibi güncel teknolojilere ilgi duyduklarını görmüşler; bu güncel teknolojilerle öğrenme ortamlarının zenginleşeceğini ve bu yeni teknolojilerin öğrencilerin öğrenmelerine destek olacağını ifade etmişlerdir. Çalışmanın devamında, artırılmış gerçeklik için; “Öğrencilerin sınıf ortamındaki uygulama etkinliklerine katılımlarını cesaretlendirdiği, bu ortamlarda gönüllülüğün arttığı ve öğrencilerin bilim insanı kimliğini benimsediği öğretmen gözlemleriyle tespit edilmiştir” ifadelerini kullanmışlardır (Abdüsselam ve Karal, 2012, s. 178). Bu ortamlarda yapılan etkinliklerin diğer ortamlara göre öğrencilerde daha çok merak duygusunu uyandırdığını, hevesle derse katıldıklarını, teknolojinin yeni oluşunun mevcut ilgilerini artırdığını aktarmışlardır. Ayrıca soyut bir Fizik konusunun işlenmesi esnasında kısa olan dikkat sürelerinin ve ilgi dağınıklığının, artırılmış gerçeklik ortamıyla birlikte aksine bir durum aldığını, soyut kavramların somutlaşmasıyla birlikte dikkat sürelerinin de arttığını gözlemlemişlerdir. Abdüsselam ve Karal çalışmalarının sonlarında öneri olarak, artırılmış gerçeklik uygulamalarının Fatih Projesi kapsamına alınması, Fatih Projesi kapsamında artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla okul içi-dışı etkinliklerin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Abdüsselam ve Karal, 2012, s. 178).

Sanal gerçekliğin dil öğretiminde kullanımı konusunda literatüre baktığımızda, karşımıza yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar çıkmaktadır. Bunlardan birkaçını incelemeye çalışacağız:

Can, yabancı dil öğretimi kapsamında öğrenen özerkliği üzerinde sanal öğrenme ortamlarının etkisini çalışmıştır. Sanal öğrenme ortamı olarak İkinci Hayat (Second Life) platformunu kullanmıştır. Can’a göre sanal öğrenme ortamı olan İkinci Hayat (Second Life) platformu şu faydaları sağlamaktadır;

Özerk öğrenmenin gerçekleştirilebileceği uzaktan eğitim, birlikte öğrenme, sınıf dışında öğrenme, kendi kendine öğretme – öğrenme, uzlaşmacı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje temelli öğrenme gibi birçok bağlamda kullanılabilir. Buna ek olarak, öğrencilere seçme özgürlüğü tanıyarak, öğrenme ortamını tasarlama, yaratma ve üretme olanaklarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecini oluşturmalarına ve bu süreci ve ortamı sahiplenmelerine yol açabilir. Bu bakımdan özerk öğrenmenin, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli yanına vurgu yaparak özerkliğin

birlikte çalışarak işbirliği içinde öğrenme olduğunu da vurgulamaktadır (Can, 2012, s. 82).

Arslan, Armağan ve Sözcü, yabancı dil öğretiminde 3 boyutlu sanal gerçekliği araştırmışlardır. Bu çalışmalarında ulaştıkları sonuç şu şekildedir:

Eğitimde ve yabancı dil eğitiminde kullanılan 3 boyutlu sanal gerçekliğin öğrencileri motive ettiği, zaman ve mekan kavramından bağımsız olarak öğrencilere eğitim imkanı sunduğu ortaya çıkmıştır. Yapısalcı yaklaşımın desteklediği 3 boyutlu sanal gerçeklik öğrencilere kendi avatarlarını oluşturma imkanı sunarak onları bilgiyi tüketen değil üreten bireyler olmaları için imkanlar sunuyor. 3 boyutlu sanal gerçeklik imkanı sunan bilgisayar oyunları, simülasyonlar, video oyunları öğrencilerin assosyalleşmeden birbirleriyle iletişim kurmalarına imkan vererek yabancı dil öğrenmelerini sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda geleneksel yöntemlere göre olumlu sonuçlar alan 3 boyutlu sanal gerçekliğin sınırlılıkları da bulunmaktadır. İletişim için internet, bilgisayar ve elektriğe ihtiyacı olan bu yöntem, bilgisayar oyunlarının sınırlı sayıda üretilmesi, profesyonel bir yazılımcı gerektirmesi ve yeteri kadar 3 boyutlu sanal uygulama seçeneği olmaması bu yöntemin yaygınlaşmasını engellemektedir (Arslan, Armağan ve Sözcü, 2015, s. 5).

Barreira ve arkadaşları çalışmalarında, artırılmış gerçekliğin farklı dillerde kelime öğrenimine etkisini değerlendirebilmek adına bir oyun tasarlamış ve bunu ilkökul öğrencilerine uygulamışlardır. Bulgularında, artırılmış gerçeklik oyununu kullanan çocukların, sadece geleneksel yöntemleri kullanan çocuklara göre daha üstün bir İngilizce öğrenme sürecine sahip olduklarına erişmişler ve ayrıca çocukların bu artırılmış gerçeklik oyununa kolayca adapte olduğunu gözlemlemişlerdir. Çalışmalarının devamında artırılmış gerçeklik oyunlarının küçük çocukların sözcük ve kavram öğrenme süreçlerinde olumlu bir pedagojik etkiye sahip olduklarını, bu nedenle artırılmış gerçekliğin kısa vadede, bazı eğitim alanlarındaki sınıf faaliyetlerinde kullanılabilecek önemli bir araç olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler açısından ise artırılmış gerçekliğin, farklı dil konularıyla ilgili öğretim süreçlerinde yer yer yapılan başarısız çabalardan kaynaklı birçok zorluğun üstesinden gelebilecek öğretici bir materyal olabileceğini ifade etmişlerdir (Barreira, Bessa, Pereira, Adão, Peres ve Magalhães, 2012, ss. 5-6).

Taşkıran, Koral ve Bozkurt, çalışmalarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının; etkileşimi yüksek, öğrenme sürecine faydalı ve öğrenme-öğretme süresince kullanımının kolay olduğu yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Yaptıkları çalışma kapsamında aynı zamanda öğrencilere anket uygulamışlar, bu anket sonuçlarından hareketle öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarından memnun kaldıklarını; bu uygulamaları eğlenceli, motivasyonu artıran, yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan, öğrencilerin sürece aktif olarak dahil olmalarını sağlayan materyaller oldukları

yönünde görüş bildirdiklerini aktarmışlardır. Ayrıca çalışmadaki bazı katılımcılar, uygulanan ankette artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretimindeki soyut konuları somutlaştırdığı ve öğrenilenleri hatırlamayı kolaylaştırdığı yönünde görüş aktarmışlardır (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015, ss. 5-6).

Tüm bu verileri birlikte değerlendirdiğimizde, sanal gerçekliğin ve araçlarının eğitim alanında, özellikle de yabancı dil öğretimi kısmında birçok avantaj, fayda sağladığını görebilmekteyiz. Sanal gerçekliğin yeni bir teknoloji oluşu, günümüzde öğrencilerin bu tarz yeni teknolojilere ilgisinin yüksek olmasıyla birlikte öğrenci motivasyonunu ve hazırbulunuşluktan kaynaklanan sorunları azalttığı söylenebilir. Sanal gerçekliğin bunların yanında, ulaşamayacak ya da gerçek hayatta tehlikeli olan durumlara ulaşmayı sağlaması, birinci elden tecrübe sunması ve yarattığı gerçeklik hissiyatı diğer artıları olarak sayılabilir. Mevcut avantajları için sanal gerçekliği yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlamak, öğrenci motivasyonunu artırmak, öğretim sürecindeki verimi artırmak adına faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Abdüsselam, M. S., ve Karal, H. (2012). Fizik Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Ortamlarının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi: 11. Sınıf Manyetizma Konusu Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Aslan, E. (2017). Akıllı Telefonların Ders Aracı Olarak Yabancı Dil Öğretiminde Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(2), 121-128. doi:10.18298/ijlet.1656.
- Atalay, G. E. (2018). Dijital Çağda Marshall McLuhan'ı Yeniden Düşünmek: Bir Uzantı ve Ampütasyon Olarak Yeni Medya Teknolojileri. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 27-48.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Barreira, J., Bessa, M., Pereira, L. C., Adão, T., Peres, E. ve Magalhães, L. (2012). MOW: Augmented Reality Game to Learn Words in different Languages: Case Study: Learning English Names of Animals in Elementary School. *7th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* içinde (ss. 1-6). Madrid, Spain: IEEE.
- Becel, A. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretmek Amacıyla Geliştirilen Mobil Uygulamalara Yönelik Bir İnceleme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 256-273. doi:10.18298/ijlet.368
- Boylu, E., ve Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 31-52.
- Burdea, G. C. ve Coiffet, P. (1994). *Virtual Reality Technology*, (2nd Ed.). Washington, DC: Wiley-IEEE Press.

- Büyükaşlan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *Marc Bloch Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Bölümü*.
- Can, T. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-85.
- Can, T. ve Şimşek, İ. (2016). Eğitimde Yeni Teknolojiler: Sanal Gerçeklik. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (ss. 351-361). Ankara: Pegem.
- Çavaş, B., Çavaş, P. H. ve Can, B. T. (2004). Eğitimde Sanal Gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(4), 110-116.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde “Okuma”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 208-218.
- Erbaş, Ç. ve Demirel, V. (2015). Eğitimde Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (ss. 131-148). Ankara: Pegem.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 21-45.
- Hamacher, A., Kim, S. J., Cho, S. T., Pardeshi, S., Lee, S. H., Eun, S.-J. ve Whangbo, T. K. (2016). Application of Virtual, Augmented, and Mixed Reality to Urology. *Int Neurourol J*, 172-181.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Karatay, H., Karabuğa, H. ve İpek, O. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090. doi:10.16916/aded.452838
- Kaufmann, H., Schmalstieg, D. ve Wagner, M. (2000). Construct3D: A Virtual Reality Application for Mathematics and Geometry Education. *Education and Information Technologies*, 263-276.
- Keleş, N. (2015). Almanya’da Oluşan Türkiye Türkçesi Ağzı. D. Balkaya, F. Ö. Dağabakan, C. A. Ercan, Z. Ş. Yılmaz ve N. Saka (Ed.), *Prof. Dr. Yılmaz Özbek Armağan Kitabı* içinde (ss. 149-160). Konya: Çizgi.
- Kesim, M. ve Özarslan, Y. (2012). Augmented Reality in Education: Current Technologies and the Potential for Education. *Science Direct*, 47, (ss. 297-302). doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.654
- Kınay, D. E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi için Materyal Geliştirme. *E-Dil Dergisi*, 0(5), 243-260.
- Kocaman Gürata, E. (2017). Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Becerisi Gelişimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (3), 77-95.

- Kuruüzümcü, R. (2007). Bir Dijital Ortam ve Sanat Formu Olarak Sanal Gerçeklik. *Sanat Dergisi*, 0(12), 93-96.
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. ve Kishino, F. (1994). Augmented Reality: A Class of Displays on the Reality-virtuality Continuum. *SPIE Vol. 2351, Telemanipulator and Telepresence Technologies*, 77(12), 282-292.
- Polat, Y. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75.
- Şen, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere “Bellek Stratejilerinin” Kullanımı. *E-Dil Dergisi*, (4), 64-83.
- Şeylan, A. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Şimdiki Zamanı Öğretme Tekniği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Yılmaz, F. ve Şenden, E. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kalıp Sözlerin Etkinliklerle Öğretimi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(ÖZEL)), 53-63.

Elektronik Kaynaklar

- Arslan, A., Armağan, E. ve Sözcü, Ö. F. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde 3 Boyutlu Sanal Gerçeklik. *XX. Türkiye’de İnternet Konferansı* içinde (ss. 121-126). İstanbul: İnet-Tr’15. 19.11.2018 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/16465402-Yabanci-dil-ogretiminde-3-boyutlu-sanal-gerceklik.html> adresinden erişildi.
- Eken, D. T. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Mersin. 17.12.2018 tarihinde https://www.academia.edu/4742383/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%B1_Crk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretiminde_Temel_D%C3%BCzey_Dinleme-Anlama_Becerisini_Geli%C5%9Ftirmeye_Y%C3%B6nelik_Etkinlikler adresinden erişildi.
- Fineschi, A. ve Pozzebon, A. (2015). A 3D Virtual Tour of the Santa Maria Della Scala Museum Complex in Siena, Italy, Based on the Use of Oculus Rift. *International Conference on 3D Imaging (IC3D)* içinde (ss. 1-5). Liege, Belgium: IEEE. 11.11.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/304296536_A_3D_virtual_tour_of_the_Santa_Maria_della_Scala_Museum_Complex_in_Siena_Italy_based_on_the_use_of_Oculus_Rift_HMD adresinden erişildi.
- Freina, L. ve Ott, M. (2015). A Literature Review on Immersive Virutal Reality in Education: State of the Art and Perspectives. Conference: eLearning and Software for Education (eLSE). Bucharest, Romania. 10.11.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/280566372_A_Literature_Review_on_Immersive_Virtual_Reality_in_Education_State_Of_The_Art_and_Perspectives adresinden erişildi.

Google Trends. 28.12.2018 tarihinde

<https://trends.google.com.tr/trends/explore?geo=TR&q=sanal%20ger%C3%A7eklik,art%C4%B1r%C4%B1m%C4%B1C5%9F%20ger%C3%A7eklik,virtual%20reality,karma%20ger%C3%A7eklik> adresinden erişildi.

Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim Teknolojilerinde Yeni Eğilimler: Sanal Gerçeklik Uygulamaları. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, içinde (ss. 547-555). Rize. 9.12.2018 tarihinde

https://www.researchgate.net/publication/305815177_Egitim_Teknolojilerinde_Yeni_Egilibimler_Sanal_Gerceklik_Uygulamalari adresinden erişildi.

Taşkıran, A., Koral, E. ve Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Akademik Bilişim* içinde (ss. 462-467). Eskişehir. 6.11.2018 tarihinde <https://ab.org.tr/ab15/bildiri/229.docx> adresinden erişildi.

Teknolo. 15.12.2018 tarihinde <http://www.teknolo.com/sanal-gercekklik-nedir/> adresinden erişildi.

Tüzün, H. (2009). Çok-Kullanıcı Sanal Ortamların Oryantasyon Amaçlı Kullanımı. Akademik Bilişim'09 - XI. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 439-444). Şanlıurfa. 24.11.2018 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/tuzun_AB09.pdf adresinden erişildi.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEŞİTLİ DİLBİLİM ALANLARINDAN HAREKETLE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM DOĞRULTUSUNDA SINAV HAZIRLANMASI*

*Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR***

Öz: İletişimsel dil öğretimi günümüzdeki yabancı/ikinci dil öğretimi programlarında belirleyici bir role sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında da öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetilerin başında iletişimsel yeti gelir ve bu programların doğal bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da iletişimsel ilkelerle paralellik göstermesi beklenir. Bu sebeple, en yaygın kullanılan ölçme araçlarından biri olan yazılı sınavların hazırlanmasında sözcüleme kuramları, edimbilim, metin dilbilim ve söylem çözümlemesi gibi dilbilimi çalışma alanlarının farkındalığı önemlidir çünkü dilbilimleri ve dil öğretimi birbirinden beslenen alanlardır. Bu çalışmada iletişimsel yönü oldukça kısıtlı olan çoktan seçmeli maddelerin hazırlanmasında dil bilimlerinin sunduğu kavram ve olgulardan yola çıkılarak sınavların iletişimsel yönünün güçlendirilmesinin yolları aranıp bu doğrultuda örnekler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dilbilimleri, sınav hazırlama, iletişimsel.

Developing Tests Drawing on Various Fields of Linguistics in Parallelism with CLT in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: Communicative language teaching plays a determinative role in foreign/second language teaching programs today. Communicative competence is one of the main competences aimed by programs that teach Turkish as a foreign /second language. That is to say, practices of assessment and evaluation, which are natural components of these programs, are expected to function in parallelism with communicative principles. Therefore, an awareness regarding the various fields of study in linguistics such as enunciation theories, pragmatics, sociolinguistics, text linguistics, and discourse analysis is essential in developing written tests, one of the most widely used assessment tools, since linguistics and language teaching are two fields that go hand in hand. In this study, possible ways of strengthening the communicative aspect of multiple-choice items in written tests, which are limited by nature in terms of communicativeness, have been explored with reference to concepts and phenomena suggested by linguistics, and some examples have been presented accordingly.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, linguistics, developing tests, communicative.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 29.03.2019-13.05.2019

** Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Birimi, Ankara, Türkiye. gdenizd@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1851-4179.

Giriş

Bir disiplin olarak yabancı dil öğretiminin alanı dil bilimleri ile birçok noktada kesişir. Stern'in de belirttiği gibi 1940'lardan 60'lı yıllara kadar yalnızca dilbilim ve psikolojinin yabancı dil öğretimi konusundaki problemleri çözme konusunda en iyi dayanağı oluşturabileceği düşünülmüştür. Ancak, 1960-1970 arasında her iki alanda da kaydedilen gelişmeler bu sürecin düşünüldüğü kadar basit olmadığını ortaya koymuştur. Birçok kuramcı o dönemde yeni yeni gelişen dil bilimlerinin dil öğretimi alanına daha etkili bir şekilde dahil olabilmesi için uygulamalı dilbilimin dil bilimleri alanındaki kuramsal gelişmelerle dil öğretimi uygulamaları arasında bir köprü kurabileceği düşüncesinde uzlaşmışlardır (Stern, 1983, s. 35). Bu süreç içerisinde, 1960'lardan itibaren etkili olmaya başlayan dilin bir iletişim aracı olduğu düşüncesini yansıtan ve 1972 yılında ilk kez Dell Hymes tarafından kullanılan iletişimsel yeti kavramı yabancı dil öğretimi kuram ve uygulamalarını şekillendirmiştir (Stern, 1983, s. 111) ve daha sonra bu fikir bir yabancı dil öğretimi yaklaşımına evrilmiştir. "Bu yaklaşımı, kendisinden önceki yöntemlerden ayıran en önemli özellik, kuramsal temellerinin tek bir bilimsel alanın verileriyle sınırlı kalmak yerine, yabancı dil öğretiminde etkisi olabilecek çeşitli alanların (öğrenim psikolojisi, toplumbilim, vb.) ilgili verilerinden yararlanarak oluşturulmasına dayanmasıdır" (Onursal, 2006, s. 87). Görüldüğü gibi, günümüzdeki yabancı dil öğretimi uygulama ve kuramları birçok konuda genel dilbilim ve çeşitli dil bilimlerinden beslenmiştir ve onlarla birlikte şekillenmiştir. Buradan yola çıkarak, günümüzün paradigması olarak kabul edilebilecek iletişimsellik anlayışı ile paralellik gösteren dilbilimsel bakış açılarının yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konusunda da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir öğretim programının ölçme ve değerlendirme aşamasının bir parçası olarak uygulanan sınavlarda yalnızca program dahilinde öğretilenlerin sınanması gerektiği, ölçmenin temel ilkelerinden biri olarak kabul edildiği için program içeriklerinin sınav içeriklerini belirlediği büyük oranda üzerinde uzlaşılan bir önermedir. Fakat son zamanlarda uluslararası alan yazında sıklıkla değinilen bir konu da sınavların da programın içeriğini ve uygulanmasını şekillendirmede olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğudur. Bu etki, İngilizcede "backwash effect" ve "washback effect" olarak iki şekilde terimleşmiştir. Türkçe alan yazında bu kavram için henüz yerleşmiş bir terim bulunmamaktadır. Fakat çeşitli kaynaklarda ket vurma etkisi, olumsuz transfer, geriye dönük etki ve sınavın yankılanma etkisi gibi çeşitli şekillerde ifade edilmiştir (Yaman ve Ekmekçi, 2018, s. 162). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da, en azından TÖMER'lerdeki bağlam çerçevesinde hedef kitemizi oluşturan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için Türkçe yeterliklerini program sonunda yapılan sınavlarla belgelemelerinin akademik hayatlarına devam etmelerinde bir ön koşul olduğu düşünülürse, bu konu özelinde henüz bir çalışma yapılmamış olmasına

rağmen böyle bir etkinin varlığından söz etmek yanlış olmaz. Bu sebeple, programların içerik ve teknik olarak iletişimsel yaklaşım doğrultusunda dönüştürülmesinde öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin de etkin bir rolü olduğu düşünülüp, çalışmanın çerçevesi bu kaygılarla çizilmiştir. Ayrıca, bir yabancı dilin öğretiminde etkili olan herhangi bir ders malzemesinin ya da tekniğin ölçme amaçlı da kullanılabilmesi (Terry'den akt. Brandl, 2008, ss. 370-71) göz önünde bulundurulduğunda, sözceleme kuramları, edimibilim, toplumdilbilim, metin dilbilim ve söylem çözümlemesi gibi dilbilimsel çalışma alanlarının sınav hazırlama konusunda yol gösterici olacağına dair bu çalışma kapsamında ortaya konulacak olan birçok hususun, ders malzemesi hazırlama konusunda da geçerli ve yararlı olacağı söylenebilir.

Alan yazında yabancı dil öğretiminde değerlendirmeye ilişkin birçok formattan bahsedilir. Bunların arasında öz-değerlendirme, ürün dosyalarıyla değerlendirme, akran değerlendirmesi, çeşitli şekillerdeki sözlü sınavlar ve geleneksel anlamdaki yazılı sınavlar vardır (Brandl, 2008, s. 373). Elbette ki her bir değerlendirme formatı üzerinde ayrı ayrı durmak gereklidir ama hazırlama, uygulama ve değerlendirme kolaylığı ve geleneksel olarak kabul görmüş bir format olarak yaygın bir şekilde kullanılması sebebiyle bu çalışmanın konusu dilbilimsel bir bakış açısının ışığında en çok dönüştürülmesi gereken formatlardan biri olarak karşımıza çıkan yazılı sınavlar ile sınırlandırılmış ve yalnızca çoktan seçmeli maddeler ele alınmıştır. Fulcher ve Davidson'a göre artık çoktan seçmeli soruların gerçek hayatta karşılaşılmayan bir olgu olduğu iddiasına dayanan bu madde türünün otantikliği ve buna bağlı olarak geçerliliğine dair tartışmalar geride bırakılmıştır. Bunun yerine, çoktan seçmeli maddelerden oluşan setlerin belli bir sınavda o maddelere verilen cevapların sınava giren öğrencilerin bilgi ya da yeteneklerine dair yapılması istenen çıkarımları destekler nitelikte olup olmadığını belirlemek için nasıl kullanıldığına odaklanılmalıdır (Fulcher ve Davidson, 2006, s. 63). Ne var ki, bu tür sınavların iletişimsel performansı her yönüyle ölçmede yetersiz kalacağı ve dolayısıyla bu tür sınavların ötesine geçmenin gerekliliğinin altının çizilmesi de önemlidir.

İletişimsel Yeti ve Bileşenleri

Öncelikle Avrupa'da dil öğretimi uygulamalarına dair ortak bir dayanak oluşturmak amacıyla ortaya koyulan diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin (AOBM) yaklaşımının çerçevesinin çizilmesinde önemli bir rol oynayan iletişimsel yeti kavramını (Council of Europe, 2001) açıklamak gerekli görülmüştür çünkü sonraki bölümlerde yazılı sınavlardaki çoktan seçmeli maddelerin oluşturulması sürecinde çeşitli dilbilimsel çalışma alanlarının katkısı, bu bölümde sözü edilecek yetilerle ilişkilendirilerek ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Yukarıda bahsedildiği gibi iletişimsel yeti kavramını Hymes (1972) ortaya atmıştır. Savignon ilk ortaya çıktığı zamanlarda iletişimsel yetinin terim olarak yeni olmasına karşın, arkasında yatan fikrin birçok kişi için net olduğunu vurgulamıştır. Bu fikir ise eğer dil öğreniminin amacı dili kullanmaksa, dili öğrenen kişilerin yeterliğinin gelişip gelişmediğinin öğrencinin iletişim kurma yeteneğiyle değerlendirilmesi gerektiğidir (Savignon, 2018, s. 1). AOBM’de öğrencilerin dili kullanırken, yani alımlama ve üretim gibi dil etkinliklerini gerçekleştirirken, geliştirdikleri yetilerden faydalandıklarından söz edilir ve iletişimsel dil yetisinin üç temel bileşeni sıralanır¹. Bunlar dilbilimsel yeti, toplumdilbilimsel yeti ve edimbilimsel yetilerdir (Council of Europe, 2001, ss. 9-13). Buradan hareketle, ancak bu üç yeti kazanıldığında etkili iletişim kurulabileceği öne sürülebilir. Dolayısıyla öğretim programları bu yetileri bütünlüklü bir şekilde kazandırmayı hedeflemeli ve ölçme ve değerlendirme süreçlerini de bu yaklaşıma paralel olarak yapılandırmalıdır. Dikkat edilirse burada doğrudan yetilerin ölçülmesinin hedeflenmesinden söz edilmemektedir çünkü AOBM’de de belirtildiği gibi bu mümkün değildir. Bu bağlamda, ancak performanstan yola çıkılarak yeterlik hakkında bir genelleme yapılması mümkün olabilir. Yeterlik yetinin performansa dökülmüş hali olarak düşünülebilir ve sınavlar yalnızca performansı ölçer. Sınav sonuçlarından hareketle performansın arkasında yatan yetilere dair ancak çıkarım yapılabilir (Council of Europe, 2001, s. 187). Buradan da anlaşılacağı gibi bu üç yetinin işlevselliği arka planda olsa da, bunlar ölçme değerlendirme süreçlerinde de göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında bu yetileri de ayrıntılandırmak gereklidir.

Dilbilimsel yetiler sözcüksel, sesbilimsel ve sözdizimsel bilgi, beceri ve bir sistem olarak dilin diğer boyutlarıyla ilgilidir (Council of Europe, 2001, s. 13). Kıran’ın da belirttiği gibi “Saussure’e gelinceye dek, dil olgusu (. . .) sadece bir sözcükler dizisi olarak anlaşılıyordu. -Bu nedenle, bir dilin tüm sözcüklerini (ve dilbilgisi kurallarını) bilen, o dili biliyor sayılıyordu” (2016, s. 19). Saussure ile birlikte dil bir sistem olarak görülmeye başlamıştır. Bu gelişme çağdaş anlamda dilbilimin gelişmesine önyak olmuştur. Bu dilbilimsel gelişmeler sonucunda da, başka bir dilde yeterliğin dilbilgisi, sözvarlığı ve dilbilimsel yetiden daha fazlası olduğu yaygın bir şekilde kabul görmeye başlamıştır (Brandl, 2008, s. 278). Bu sebeple, sınavlarda da yalnızca dili bir sistem olarak ele alan maddelerin ötesine geçilmeli, öğrencilerin dilbilimsel yeterliklerinin yanı sıra toplumbilimsel ve edimbilimsel yeterlikleri de sınanmalıdır.

¹ İletişimsel yetinin bileşenleri kuramsal boyutta çeşitli şekillerde ortaya koyulmuş ve tartışılmıştır. Bu çalışmada AOBM temel alınmaktadır fakat alan yazındaki diğer tartışmalar için Canale ve Swain (1980) açıklayıcı olacaktır.

Toplumdilbilimsel yetiler dil kullanımının sosyokültürel koşulları ile ilgilidir (Council of Europe, 2001, s. 13). Bir başka deyişle, belli bir toplumsal durumda uygun sözü söylemek ile ilgilidir (Brandl, 2008, s. 278). Selamlaşma ve hitap ifadelerinin seçimi ve kullanımı, ünlem ifadeleri, söz sırası alma ve nezaket gelenekleri, deyimler, atasözleri vb. konular bu yetinin kapsamına girer (Council of Europe, 2001, ss. 118-121). Toplumdilbilimsel yetinin kazandırılması özellikle bir dili konuşmaya yeni başlayan kişilerin o dili anadili olarak konuşan kişilerle iletişimi açısından önemlidir. Bu sebeple, dil yeterliğinin ölçülmesinde bu alanlara yönelik soruların bulunması ve madde türlerinin sosyokültürel bağlamı yansıtacak şekilde yapılandırılması gereklidir. Bu konuya daha sonra sözcemele kuramları ile ilişkilendirilerek daha ayrıntılı bir biçimde değinilecektir.

Edimbilimsel yetiler iletilerin nasıl düzenlenip yapılandığı, iletişimsel işlevleri yerine getirmek için kullanıldığı, ve etkileşimsel açıdan sıralandığını belirleyen ilkelerin bilgisine sahip olmak ile ilgilidir. Görüldüğü üzere bu yetinin kapsamının geniş olması bu yetinin de bileşenlerinin farklı alanlardan beslendiğine işaret eder. Metinde geçtiği haliyle edimbilimsel yetiler, söylemsel yeti, işlevsel yeti ve tasarım yetisinden oluşur (Council of Europe, 2001, s. 13). Söylemsel yeti konuşucunun ya da öğrencinin bağdaşık söylemler üretebilmek için sözceleri sıralayıp düzenleyebilmesi yeteneğidir. Sözcelerin sıralanması, konu ya da izlek, neyin önceden verilmiş ya da neyin yeni olduğu, doğal sıralama, sebep sonuç ilişkileri; ve söylemin izleksel düzeni, bağdaşıklık ve tutarlılık, mantık sıralaması, biçem ve konumlanış, retorik etkililik ve Grice'nin ilkeleri açılarından yapılandırılıp yürütülmesi yeteneğini kapsar (Council of Europe, 2001, s. 123). İşlevsel yeti ise söylemler ve metinlerin iletişimde belirli işlevsel amaçlarla kullanılması ile ilgilidir. Bunun için yalnızca hangi işlevlerin hangi dilsel yapılarla ifade edildiğini bilmek yeterli değildir. Etkileşimin tarafları her hamlenin bir cevap gerektirdiği ve bu hamlelerin etkileşimin açılışından bitişine kadar amacına yönelik olarak devam eden bir dizi aşamada etkileşimi bir adım daha ileriye götürdüğü bir etkileşim içine girerler. Bu açıdan yetkin olan konuşucular bu süreci anlayıp yürütme becerisine sahiptirler ve bu da tasarım yetisinin alanına girer (Council of Europe, 2001, s. 123). Görüldüğü gibi edimbilimsel yetiler iletişimde temel bir işleve sahip olup AOBM'nin dil öğretimi yaklaşımının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle, sınavlarda öğrencilerin edimbilimsel yetilerine dair çıkarımlar yapılabilecek maddelerin bulunmaması ölçme ve değerlendirme sürecinin geçerlik boyutu açısından sorun teşkil edecektir.

Sonuç olarak, bu bölümde iletişimsel yeti kavramı ele alınarak yabancı dil öğretim uygulamalarında sınavların ortaya koyduğu sonuçlardan ne gibi çıkarımlar yapılabileceği iletişimsel yeti kavramı alt başlıklarının adlandırılmasından da anlaşılabilir üzere dil bilimleri ile doğrudan ilişkilidir. Bir sonraki bölümde bu ilişkinin her bir çalışma alanına göre çoktan seçmeli

maddelerin yapılandırılması sürecinde nasıl yansıtılabileceği araştırılıp bu yönde örnek maddeler sunulacaktır.

Yapısalcılık ve Sözceleme Kuramları

Bir önceki bölümde incelenen ve günümüzdeki dil öğretim anlayışını şekillendiren yetilerin kavramsallaştırılmasında yapısalcılık sonrasında ortaya çıkan dilbilimsel gelişmelerin etkisinden söz edilmişti. Bahsi edilen dilbilimsel çalışma alanları Saussure'ün ortaya koyduğu ve yapısalcılığın temelini oluşturan dil ve söz karşıtlığından yola çıkmış ve bu karşıtlığın ötesine geçmişlerdir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 251). “F. de Saussure’e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşımın bütününden doğan toplumsal bir kurumdur” (130). Saussure'ün ortaya koyduğu şekliyle dil bir sistemdir ve iletişimi sağlar. Söz ise “bireysel dil düzleminde gerçekleşen bir eylemdir; dili oluşturan kurallar ve göstergeler bütününe, o dili konuşan kimseler tarafından uygulamaya konması, bir başka deyişle, dilin gerçekleşmesidir” (131). Bu durumda dil soyut, söz ise somuttur.

Saussure dili, dilyetisinin toplumsal yönü olarak görmüştür fakat sözün toplumsal, tarihsel ve o andaki üretim koşulları ile ilişkisine dair bir vurgu yapmamıştır. Sözü üretim koşulları ile ilişkilendiren kişi Benveniste'dir ve aslında Benveniste'e göre toplumsal olan sözcelemedir (Kıran, 2016, s. 110). Benveniste, Saussure'ün kullandığı söz kavramının yerine söylem kavramını önermiştir. Böylece “dili söze dönüştürme durumu” (107) yani sözceleme durumunu da kavrama dahil etmenin gerekliliğini ortaya koymuştur ve buradan sözceleme kuramları doğmuştur. Sözceleme “konuşucunun dili kendi adına işleyişe geçirme olgusudur” (Benveniste, 1995'ten akt. Eziler Kıran, 2016, s. 109). Dubois, ise Benveniste'in açıkça belirtmediği ama örtük olarak çeşitli şekillerde üzerinde durduğu bağlam kavramını sözcelemenin önemli bir unsuru olarak ortaya koyar ve sözcelemeyi “belli bir bağlamda, sonucu sözcük olan bireysel edim” (akt. Eziler Kıran, 2016, s. 110) olarak tanımlar. Buradan da anlaşılacağı üzere, sözceleme sonucunda ortaya çıkan dilsel ürün, sözcük; ve bir sözcük iletişim durumuyla birlikte ele alındığında sözcük edilen şey ise söylemdir (akt. Eziler Kıran, 2016, ss. 109-113).

Dil öğretim süreçlerinin temelinde bir öğretim programı dahilinde kaynağın ne olarak görüldüğü ya da nasıl tanımlandığı vardır ve öğretim programının şekillendirilmesinde örtük bir şekilde de olsa önemli bir rol oynar. İkinci/yabancı dil öğretimi alanının da geldiği noktada Saussure'ün bir göstergeler dizgesi olarak ortaya koyduğu şekliyle dil üzerinde artık durulmamakta ve çoğunlukla dil bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. “Kısacası günümüzde Saussure'ün sözünü ettiği anlamda durağan ve edilgen bir dil değil, bu dilin iletişim durumunda bir konuşucu tarafından işleyişe geçirilmesi öğretilmektedir” (Eziler Kıran, 2016, s. 124). Eziler Kıran, ikinci/yabancı dil öğretiminin kaynağını

dilbilimsel açıdan değerlendirip günümüzdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarının bağlam dışında var olan dili değil de sözcülemeyi öğretmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Bu yaklaşımın AOBM'deki karşılığına bir önceki iletişimsel yeti kavramıyla ilişkilendirilerek değinilmiştir. İletişimsel yetinin öğrencilere kazandırılmasının yalnızca bir dizge olarak dilin kurallarının öğretilmesiyle gerçekleşmediği vurgulanmıştır. Polat, bir dilde iletişim kurmayı öğrenmenin, o dilin yalnızca sesbilgisel, yazıbilgisel, biçimbilimsel, dizimbilimsel kurallarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının ezberlemesi olmadığını, bununla birlikte o dilin konuşucuları arasındaki iletişimi şekillendiren toplumdilbilimsel kuralların ve kullanımların da öğrenilmesi anlamına geldiğini belirtmiştir (2002, s. 66). Buradan da anlaşılacağı gibi hem öğretilen dilin kendi özelliklerinin, hem o dilin kullanıldığı toplumun özelliklerinin, hem de bağlamsal dil kullanımının kavranması iletişimsel yetinin kazanılmasında önemli rol oynar.

Sözcüleme kuramlarının dil kullanımının temel bir unsuru olarak ortaya koyduğu sözcüleme durumunun, yani bağlamın, sınavların iletişimsel boyutunu güçlendirmekteki rolünü öncelikle bunun dikkate alınmadığı bir örnekten yola çıkarak ortaya koymaya çalışabiliriz. Dil öğretiminde dili durağan bir olgu ve bir kurallar bütünü olarak görüp öğretim programını bu anlayışla şekillendiren bir öğreticinin çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir yazılı sınavda ölçmesini yalnızca Örnek 1'deki gibi maddeler üzerine kurmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Örnek 1.

Aşağıdaki boşlukları doğru eklerle tamamlayınız.

1- Çöp ___ kutu ___

- a) ün / su b) - / su c) sü / nun d) ün / -

2- Masa ___ üst ___

- a) nın / ü b) nun / ü c) nın / i d) nun / i

Bu maddeler, öğrencilerin biçimbilimsel bilgisini ölçmeye yöneliktir. Bunlar gibi maddeler kuralcı dilbilgisi öğretimi için kullanılmakta, dilbilgisi kurallarının öğretiminde alıştırmaya olarak da faydalı olabilmektedirler. Fakat bu tür maddelerde dil yalnızca bir kurallar bütünü olarak görüldüğü ve dilin kullanım boyutu göz ardı edildiği için, yani Saussure'ün dil-söz ayrımındaki ilk unsura odaklanıldığı ve sözcüleme durumu verilmediği için, iletişimsel olmaktan oldukça uzaktırlar. Bir bağlam içinde sunulmadıkları için, soru kökündeki doğru ifadesinin dilbilgisi kurallarına gönderim yaptığı düşünülebilir. Bununla birlikte, örnek olarak birinci soruda doğru olarak kabul edilip öğrencinin işaretlemesi beklenen seçeneğin b seçeneği olmasına rağmen c seçeneğinin doğru olarak kabul

edilebileceği bir bağlam pekâlâ öğrencinin zihninde yaratılabilir. Henüz böyle bir sözcüğe üretilmemiş de olsa, üretilmesi dilyetisi sayesinde ve Türkçe kuralları dahilinde mümkündür. Örneğin, edebi bir metinde yazarın kendi üslubunca üreteceği “Masada çöp gibi duran küçük bir kutu vardı. Kalem, çöpsü kutunun yanında duruyordu” gibi tümceler kulağa garip gelse bile kullanıldığında anlaşılabilir ve kabul edilebilirler. Dolayısıyla bağlam dışında kurallara göre yanlış olarak değerlendirilen sözcük öbekleri, bir bağlam içinde anlamlı hale gelebilir. Bu da öğrencilerin ya da sınav hazırlayan uzmanların sözcükleme kuramlarına dair farkındalığının gerekliliğine işaret eder.

Yukarıdaki açıklamalarda ve Örnek 1’de görüldüğü gibi yazılı sınavlarda dilin kullanımı ve bağlamın dikkate alınması ve sunulması sınavların iletişimsel yaklaşıma uygunluğunu destekleyen bir unsurdur. Bu durumda bunların nasıl sağlanabileceğine bakmakta yarar vardır. Bağlam ile başlamak gerekirse, yazılı sınavlarda sıklıkla kullanılan tümce temelinde yapılandırılmış soru tiplerinin kullanımının bağlamı ortaya koymakta yetersiz kaldığı kabul gören bir gerçektir. Dolayısıyla yazılı sınavlarda soruların bir metin içinde ya da diyalog içinde sunulması ve görsel malzemelerle desteklenmesi gereklidir. Bağlamın görsellikle oluşturulmasına bir örnek aşağıda görülebilir. Örnek 2’de konuşmanın bağlamı sunulmadığında bütün seçenekler dilbilgisi açısından doğru olarak kabul edilebilir.

Örnek 2.

Aşağıdaki tümceyi seçenekler arasından doğru sözcük ile tamamlayınız.

Çöp kutusu masanın _____ .

- a) altında b) yanında c) üstünde d) önünde

Bunun gibi bir madde zaten sınavlarda yer almaz. Ancak, aşağıda sunulan Örnek 3’teki gibi bir resim ile birlikte verilir soru köküyle resimdeki bağlama gönderim yapıldığında yalnızca bir cevap doğru olur ve böylece öğrencinin sözcük bilgisi sınanabilir.

Örnek 3.



Tümceyi yandaki resme göre tamamlayınız.

Çöp kutusu masanın _____ .

- a) altında b) yanında
c) üstünde d) önünde

Bu şekilde bağlam oluşturulmuş, boşluğun gönderim yaptığı gönderge somutlaştırılmış ve dolayısıyla doğru seçenek c seçeneği olarak kesinleştirilmiş olsa da, örnek 3'te dilin kullanım boyutu hâlâ eksiktir. Tümce boyutunda verildiği için dilin iletişimsel yönünü yansıtmamaktadır. Bu eksik, sözcemelele durumunun soru kökünde ortaya koyulmasıyla ve tek bir tümce olarak değil de söylem içerisinde sunulmasıyla giderilebilir. Bir sonraki örnekte bunu gözlemlemek mümkün olacaktır.

Örnek 4.



Yukarıdaki resimde Mehmet ve Seda Mehmet'in evinde yemek yapıyor. Diyaloğu resme göre doğru sözcük ile tamamlayınız.

Seda: Çöp kutusu nerede?

Mehmet: Masanın _____ .

- a) altında b) yanında c) üstünde d) önünde

Örnek 4'te görüldüğü gibi, sözcemelele durumunun sözsel olarak verilmesi ve görsel malzemelerle desteklenerek bağlamın oluşturulması, diyalog içinde sunulan boşluğun yalnızca c seçeneği ile tamamlanabileceğini ortaya koyar. Bu sağlanırken de dilin kullanımı temel alınır. Bu örnekte sınanması hedeflenen yine dilbilimsel yetinin göstergelerinden biri olan sözcük bilgisidir ama bu iletişimsel bir yaklaşımla yapılmıştır. Bir başka deyişle, burada dil değil sözcemele, hatta söylem üzerinden bir madde yapılandırılmıştır. Bu şekilde oluşturulan bir bağlam, öğrencinin toplumbilimsel ya da edimbilimsel yetilerini harekete geçirmesini sağlayacak şekilde farklı unsurları ölçmek için de kullanılabilir. Buna bir sonraki bölümde değinilecektir.

Edimbilim ve Toplumdilbilim

Edimbilim temelde konuşan öznenin sözcemelele sonucunda oluşturduğu sözcemelele dinleyici üzerindeki etkisini ele alır (Onursal Ayırır, 2016, s. 143). Yani hem sözcemelele kuramları hem de edimbilim söylemsel unsurlar üzerinde durur. Söz Eylem Kuramı çerçevesinde de Austin ve Searle gibi dilbilimcilerin temsil ettiği şekliyle edimbilimin sözcemelele içeriğinin yanı sıra, oluşturulduğu bağlam içerisinde gerçekleştirilmesi amaçlanan işlevle de ilgilendiği söylenebilir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 297). Bu durumda, bir etkileşim içindeki öznelerele sözcemelelerini ne niyetle harekete geçirdiği ve sözcemelelerin o bağlam içerisinde nasıl bir işlev gördüğü ya da etki yarattığının edimbilimin alanına girdiğini iddia etmek mümkündür.

Edimbilimin alanına giren sözcemelelerin alıcı üzerinde yarattığı etki, soyut bir olgu olan dil sayesinde değil, dilin belli bir bağlamda kullanımı, yani sözcemelele ile mümkündür. Örnek 4'te sunulan bağlam günlük yaşamda karşılaşılabilir bir durumdan yola çıkarak oluşturulup bir diyalog olarak sunulduğu için, bu diyalog öğrencinin edimbilimsel yetisine başvurmasını gerektirecek şekilde de uyarlanabilir. Böylece sınavın iletişimsel boyutu bir adım daha öteye taşınmış olur.

Örnek 5.



Yukarıdaki resimde Mehmet ve arkadaşı Seda Mehmet'in evinde yemek yapıyor. Diyalogu doğru ifade ile tamamlayınız.

Seda: Çöp kutusu nerede?

Mehmet: _____

Seda: Yok, yok. Bir de sen dokunma çöpe.

a) Masanın üstünde.

b) Ver, ben atayım.

c) Çöpe dokunabilir miyim?

d) Çöp kutusu var mı ki burada?

Örnek 5'te verilen seçeneklerin çoğu diyalogun açılış ve kapanış cümlelerinden birisi ile uyumlu görünse de diyalogun tamamı düşünüldüğünde etkileşimin anlamlı bir bütün olabilmesi için yalnızca b seçeneği doğru olarak kabul edilebilir. Polat'ın da belirttiği gibi "iletişimde, bir edim sözün tek başına bulunduğu az görülen bir durumdur. Her sözcü bir iletişim zincirine, bir ilişkiler dizisine bağlıdır. Örneğin bir öneri, ardından bir reddi, bir kabulü veya bilgi sormayı getirebilir" (Polat, 2002, s. 66). Bu durumda öğrencinin "Çöp kutusu nerede?" sorusunu aslında konuşucunun çöp kutusunun yerini merak ettiği için değil de elindeki çöpü atma niyeti olduğu için sorduğunu, konuşucu "çöpü atmak istiyorum" demese bile anlayabilmesi beklenmektedir. "Ver, ben atayım" sözcesinin bir emir değil de teklif edimini gerçekleştirmek için sarf edildiğini ya da "bir de sen dokunma çöpe" sözcesinin işlevinin izin vermeme değil de iyi niyetli bir gerekçelendirme olduğunu fark edebilmesi istenmektedir. Bu şekilde, öğrenciden örtük bir şekilde çok basit düzeyde bir söylem çözümlemesi yapması beklenip, öğrencinin dil yeterliğinin yanında edimbilimsel yeterliği de sınanabilir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrencinin AOBM'de çerçevesi çizilen yetilerden edimbilimsel yetinin bir alt başlığı olarak sunulan söylem yetisine ve işlevsel yetisine başvurması gerekecektir. Dolayısıyla bu tür

maddelerden oluşturulmuş sınavların sonuçları öğreticilere öğrencilerin edimbilimsel yetileri hakkında çıkarım yapabilmeleri için de veri sunacaktır.

Edimibilimle ilişkilendirilerek yukarıda sözü edilen Austin'in kuramı konuşucu için yeni bir konum belirlemiştir. Bu bağlamda “konuşucu sadece bir dil kullanıcısı değil, aynı zamanda sosyal bir aktör, yani belli bir çevrede yetişmiş ve söylemiyle, kendisini çevreleyen dünyaya etki eden bir kişidir” (Marget, 2016, s. 261). Buradan yola çıkarak konuşucunun toplumla ilişkisinin iki yönlü olduğu söylenebilir. Bu ilişki, iletişimde de belirleyici bir role sahiptir. “Hymes, karşılıklı anlaşılabilmenin, toplumların ortaklaşa sahip olduğu dilsel ve toplumdilbilimsel özelliklere bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, aynı dilbilgisi kurallarına sahip, ancak söyleşim kuralları birbirinden farklı yapıda olan öznelerin iletişim kuramayabileceklerini” (Onursal, 2006, s. 88) belirterek toplumsal dinamiklerin iletişim sürecinin önemli unsurlarından biri olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle, bir dil bilimi olarak toplumdilbilimin iletişimsel yaklaşımı benimseyen dil öğretim kuram ve uygulamalarına yol gösterici olması kaçınılmazdır.

Sözceleme kuramları ile önemi açığa çıkarılan sözceleme durumu ve bağlam kavramlarının edimibilime de doğrudan hizmet ettiğinin altını çizmiştik. Bu kavramlar, toplumdilbilim açısından da benzer öneme sahiptir. Bağlamların çeşitliliği ve bu bağlamların beraberinde getirdiği toplumdilbilimsel dinamikler sözcelerin belli bir işlevi gerçekleştirirken duruma uygunluğunun da değerlendirilmesini gerektirir. Sözelimi, bir söz edimi farklı toplumsal durumlarda farklı yapılar ya da ifadelerin kullanılmasını gerektirebilir. “Toplumbilim bize, dili belirli durumlara uygun olmayan biçimlerde kullanmanın, konuşucuyu zor durumda bırakabileceğini gösterdiğine göre, hiçbir iletişim bağlamını öğretim programı dışında tutmamakta yarar vardır” (Marget, 2016, s. 284). Programa dair göz önünde bulundurulması gereken bu önerme, programın ölçme ve değerlendirme aşamasında da geçerlidir. Duruma uygun sözcelerin kullanımının sınanmasına örnek teşkil etmesi için aşağıdaki gibi bir çoktan seçmeli madde oluşturulabilir.

dizgesini bağdaştırmaya çalışır” (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 362). Buna benzer bir şekilde, dil öğrenen bir birey yeni bir toplumla ilişki içine gireceği için, öğrencinin yeni dilin toplumdilbilimsel dizgesi ile kendisinininkini bağdaştırmaya çalışması da gerekecektir. Öğreticilerin bu aradıl sürecinin farkında olmaları ve sınavlarını buna dikkat ederek hazırlamaları önemlidir. Aşağıdaki örnek üzerinden bu durumun sınavlardaki olası yansımaları tartışılacaktır.

Örnek 7.

Aşağıdaki tümcedeki boşlukları seçenekler arasından uygun sözcük ile tamamlayınız.

35 yaşındayım ama hâlâ _____ izliyorum. Bence büyükler de izleyebilir.

- a) çizgi film b) haber
c) dizi d) yarışma

Örnek 7’deki tümceler, çizgi filmlerin çoğunlukla çocuklar tarafından izlenmesinin evrensel bir olgu olduğunu varsaymaktadır. Bu özellikle homojen bir öğrenci grubuna yönelik sorulduğunda sorun teşkil etmeyebilir ama çok farklı kültürlerden gelen öğrencilerden oluşan bir grupta kullanılması uygun olmayabilir. Eziler Kıran’ın (2016) da bahsettiği gibi “Doğal dillerde, tüm konuşucuların bilgisini paylaştığı ortak ansiklopedik bellekten söz etmek zordur. Bunun yerine belli bir dilsel topluluğun paylaştığı, sınırları belirsiz bilgi birikimi belleğinden söz etmek daha doğru olur”. Bu belleğe sahip olmayan dilin yeni konuşucuları için sınavlarda bağlam içinde ek bilgilerin sunulması gerekebilir. Mesela, özellikle Türkiye dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında öğrencilerin Türkiye’ye dair birçok şeyi bildiğini varsaymak doğru olmaz. Öğreticilerin sınav maddelerini oluştururken bunu gözetmeleri gereklidir. Bu da, ancak öğreticinin toplumdilbilimsel farkındalığıyla mümkün olabilir.

Söylem Çözümlemesi ve Metin Dilbilim

Söylem çözümlemesi sözcemele kuramlarından doğan bir çalışma alanıdır ve nesnesi sözcüyü de içine alan söylemdir. Bu çalışma alanı edimbilim ve toplumdilbilimden de yararlanır. Söylem çözümlemesi, sözcede “konuşan kişinin varlığını ve iletişimi, bir başka deyişle, sözcemele durumunu gösteren izleri arar” (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 384). Daha genel anlamda söylem, toplumsal, düşünyapısal, kültürel ve tarihsel koşullardan da etkilenir ve söylem çözümlemesinde bu koşullar da ortaya koyulur. Söylem üretilmekte olan bir dilsel üründür. Sözlü olan bir söylem yazıya geçirildiğinde metin olur. Söylemler ve metinler benzer şekillerde çözümlenebilir.

Söylem çözümlemesinin de diğer dilbilimsel çalışma alanları gibi yabancı dil öğretimi alanına katkısı önemlidir. Bu iki alanın ortak noktası, dilin nasıl kullanıldığıyla ilgilenmeleridir. Söylem çözümlemesinin bulguları dilin doğal

kullanımı konusunda dil öğreticilerine yol gösterici olabilir. İletişimsel dil öğretimi kapsamında soyut bir kavram olan dilin değil sözcelemenin ya da dilin kullanımının öğretilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bununla birlikte, sözlü dilin öğretimi fikrinin benimsenmesi, ders malzemesi olarak da “gerçek iletişim durumlarında konuşan öznelerin ürettiklerine daha yakın, hatta olduğu gibi gerçek yaşamdan alınan sözlü iletişim örneklerinin kullanılması” (Onursal, 2006, s. 87) konusunda bir uzlaşma meydana getirmiştir. Fakat bunun uygulamada ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediği tartışılabilir. Yabancı dil öğretim malzemelerinde çoğunlukla görüldüğünün aksine günlük konuşmalarda genellikle

A: Çöp kutusu nerededir?

B: Çöp kutusu masanın üstündedir.

--

A: Çöp kutusu masanın üstünde mi?

B: Evet, çöp kutusu masanın üstünde. / Hayır, çöp kutusu masanın üstünde değil.

şeklinde diyaloglarla karşılaşmaz. Bu sebeple, söylem çözümlemesi alanının dil öğretimi alanına yaptığı en büyük katkı dilin doğal kullanımının ortaya koyulması ve sözlü dilin öncelenmesi olmuştur. Bunun çoktan seçmeli sınavlara yansması Örnek 5 ve 6’da gözlemlenebilir. Örneğin, örnek 5’te olduğu gibi günlük dilde “hayır” yerine “yok” kullanımının öğrenciler tarafından bilinmesi önemlidir.

Kıran ve Eziler Kıran dilbilim ve yazınsal çözümlemenin kesiştiği noktada yeni bir dil biliminin, metin dilbiliminin geliştiğinden bahseder (2018, s. 385). Sözceleme kuramlarında olduğu gibi burada da birden fazla metin dilbiliminden bahsedilebilir. Ne var ki, bu farklı metin dilbilimlerinin tümü “tümceüstü ve tümcelerarası” (Korkut, 2016, s. 173) alanla ilgilenir. “Metin dilbilimi bir metnin yapısını, düzenlenişini ve işleyişini incelerken tümceler arasındaki göndermeleri, bağlantı öğelerini, dil içi ve dil dışı bağıntıları ele alır” (173). Başka bir deyişle, metinselliği inceler. Metinsellikten bahsederken de tutarlılık ve bağdaşıklık gibi önemli kavramlar öne çıkar. Bunlarla bağlantılı olarak metin dilbilimi, izlek ve yeni bilginin metindeki dağılımlarını da bulmaya çalışır.

Örnek 7 genişletilip, tutarlı ve bağdaşık bir metin haline getirilerek sunulduğunda metin dilbilimsel unsurların da sınanması mümkün olabilir. Böylece hem bağlam daha etkili bir şekilde oluşturulmuş hem de sınava söylemsel yetinin kullanılmasını gerektiren bir boyut kazandırılmış olur.

Örnek 8.

Aşağıdaki paragraftaki boşlukları seçenekler arasından uygun sözcük ile tamamlayınız.

35 yaşındayım. Fakat, hâlâ (1) _____ izliyorum. Bence büyükler de izleyebilir. Büyükler genellikle haftada beş gün, gün boyu çalışıyor. Bu yüzden, (2) _____ ya da hafta sonlarında rahatlamak istiyorlar. Bazen ya kardeşleri ya çocukları kendileri için bir çocuk kanalı açıyor (3) _____ onlarla birlikte izlerken en çok yetişkinler keyif alıyor. Onlar, yani (4) _____, genellikle bunu itiraf etmiyor. Yine de, biz anlıyoruz. Bazı çocuklar hiç büyümüyor.

- | | | | |
|------------------|--------------|----------------|--------------|
| 1. a) çizgi film | b) haber | c) dizi | d) yarışma |
| 2. a) koltukta | b) akşamları | c) evlerinde | d) hafta içi |
| 3. a) ve | b) çünkü | c) veya | d) ama |
| 4. a) çocuklar | b) kendileri | c) yetişkinler | d) kardeşler |

Örnek 8’de tutarlı ve bağdaşık bir şekilde sunulmuş olan paragrafta birinci boşlukta sınanan sözcük bilgisinin metnin başındaki ve boşluktan sonraki tümcelerle oluşturulan bağlam ile anlamsal olarak bir önceki örnektekine göre daha çok desteklenmiş olduğu söylenebilir. İkinci boşluk ise ancak bir bağdaşıklık unsuru olan “ya da” bağlacının işlevinin kavranmasıyla cevaplanabilir. Üçüncü boşluğu tamamlaması beklenen bağlaç yine hem yapı hem de anlam olarak bağdaşık bir metinde sınıandığında anlamlıdır çünkü öğrencinin tümceler arasındaki anlamsal bağları algılayıp algılamadığı değerlendirilmek istenmektedir. Son olarak, 4. boşlukta bir söylem belirleyicisi olan “yani” sözcüğünün işlevinden yararlanılarak onlar adının gönderim yaptığı göndergenin bulunması beklenmektedir. Bu da öğrencinin yeterliğinin metin dilbilimsel açıdan sınanmasının başka bir örneğidir. Bu tür maddelere verilen cevaplar öğreticinin öğrencinin söylemsel yetiyi kazanıp kazanmadığına dair fikir sahibi olmasını destekleyebilir.

Bu tür dilsel unsurların sınanmasının dışında yabancı dil beceri alanlarının sınanmasında da dilbilimin çeşitli dallarından yararlanılır. Örneğin, bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları tüm beceri alanlarının değerlendirilmesinde, özellikle üretimsel becerilerin değerlendirilmesinde önemli bir yer tutar. Okuma ve dinleme gibi alımlayıcı becerilerin ölçüldüğü sınavlarda ise öğrenciden üretim beklemeden, gönderimleri tespit etmesini gerektiren ve benzeri sorularla, açıktan olmasa da öğrencilerde dilbilimsel farkındalık yaratılır. Yukarıdakilere benzer bir şekilde, dinleme sınavlarında da bağlamın verilip konuşan kişilerin fotoğraflarla görselleştirilmesi anlamaya yardımcı olur. Bu konu da, ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için başka bir çalışmaya konu olabilir.

Kaynakça

- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: putting principles to work*. Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe/Cambridge University Press.
- Eziler Kıran, A. (2016). Sözcemele Kuramı ve Dil Öğretimi. E. Korkut, İ. Onursal-Ayırır, (Ed.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 107-137). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Fulcher, G. ve Davidson, F. (2006). *Language Testing and Assessment*. Oxon: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. J. B. Pride, J. Holmes, (Ed.) *Sociolinguistics* içinde (ss. 269-93). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kıran, Z. (2016). Yapısalcı Dilbilim ve Dil Öğretimi. E. Korkut, İ. Onursal-Ayırır (Ed.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 19-40). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkut, E. (2016). Metin Dilbilimi ve Dil Öğretimi. E. Korkut, İ. Onursal-Ayırır, (Ed.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 173-226). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Marget, E. (2016). Toplumdilbilim ve Dil Öğretimi: Dili İçinde Geliştiği Toplumsal Bağlamda Öğrenme. E. Korkut, İ. Onursal-Ayırır (Ed.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 173-226). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Onursal, İ. (2006). Dil Bilimlerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik dilbilim Dersleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 85-95.
- Onursal Ayırır, İ. (2016). Edimbilim ve Dil Öğretimi. E. Korkut, İ. Onursal-Ayırır (Ed.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 143-164). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, Y. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözcükler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. J. I. Lontos (Ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (ss. 1-7). John Wiley & Sons.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yaman, İ. ve Ekmekçi, E. (2018). İngiliz Dili Eğitimi Alanında Yaygın Bir Şekilde Kullanılan Bazı Terimlerin Türkçe'ye Aktarımı Sorunu. *Diyaletolog Sosyal Araştırmalar Hakemli Dergisi*, (18), 143-167.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME NEDENLERİNE YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ: CİBUTİ ÖRNEĞİ*

*Elif SAYAR***

Öz: Günümüzde milletler arası sosyal, kültürel, ekonomik, siyasî ve ticarî ilişkilerin artması, ulaşım imkânlarının zenginleşmesiyle, anadilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü dilin öğrenimi gerekli hale gelmiştir. Alan yazında yapılan birçok çalışma, dil öğrenim ve öğretim sürecin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesinin bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, öğrenciler pedagojik uygulamaların merkezinde yer almaya başlamış ve onların ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğretimin buna göre planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi önem kazanmıştır.

Bu araştırmada, öğrenci merkezli yaklaşımlarda ihtiyaç analizi kapsamında, Cibuti Üniversitesi 2016-2017 bahar eğitim-öğretim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları, karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş ve bunlara sundukları çözüm önerileri tespit edilmiştir. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır ve Cibuti Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılmış, temalar ortaya çıkarılarak betimsel içerik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerden, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları arasında yabancı dil becerisi geliştirme ve kültürel etkileşim sağlamanın öncelik kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların ders öğretim materyalinden kaynaklı yaşadıkları sorunlara ek olarak Türkçenin yapısal özelliklerden kaynaklanan bazı zorluklarla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların bu zorluklara yönelik çözüm önerisi bağlamında ders öğretim materyalinde ve ders içi uygulamalarda değişiklikler bekledikleri ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, İhtiyaç analizi, Cibuti.

A Needs Analysis on the Reasons of Learning Turkish as a Foreign Language: The Case of Djibouti

Abstract: Today, with the increase of social, cultural, economic, political and commercial relations between the nations and with the geographical mobility, in addition to mother tongue, second and even third language learning has become essential. Studies conducted on language learning have revealed that effectiveness of language learning and teaching process depends on individuals' taking responsibility for their own learning. Starting from this, learners have begun to take place at the center of pedagogical practices, and analysis of their needs,

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 13.02.2019-13.05.2019

** Öğr.Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye. elifsayar@itu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4088-8193.

planning of teaching, and implementing assessment and evaluation accordingly have gained importance.

In this research, within the context of needs analysis in learner-centered approaches, the needs of learners learning Turkish as a foreign language at Djibouti University in 2016-2017 spring semester were identified, the problems they encountered were determined, and the suggestions they offered were discussed. The research was structured in accordance with the survey model, and data were collected using a semi-structured interview form. The obtained data were grouped, themes were analyzed, and descriptive content analyzes were carried out.

The data obtained from the study revealed that not only developing foreign language skills but also strengthening cultural interaction were ascertained as the primary aims of the learners. Besides, it was determined that learners had some difficulties about the instructional material as well as some challenges related to the structural features of Turkish language. Finally, the suggestions put forward by the learners revealed that the participants expected several changes in the teaching materials and in-class practices.

Keywords: Learning Turkish as a foreign language, Needs analysis, Djibouti.

Giriş

Son yıllarda bireylerin kendi öğrenimlerinin sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgulayan yaklaşımlar önem kazanmakta ve buradan hareketle kuramcılar ve eğitim araştırmacıları öğrenci merkezli yaklaşımların, öğretici merkezli yaklaşımların yerini alması gerektiğini savunmaktadırlar (Baeten, Dochy ve Struyven, 2012; McAuliffe ve Eriksen, 2002).

Bu yönelimin geçtiğimiz yıllarda, öğretici merkezli yöntemlerden öğrenci merkezli yöntemlere geçişin zeminini hazırladığı düşünülmektedir. Bu geçiş, Wright'ın (2011) da belirttiği üzere öğreticinin içeriğin, entelektüel tartışmaların, sınıf yapısının birincil sorumlusu olduğu bir ortam yerine, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol aldıkları, demokratik ve işbirlikçi bir sınıf ortamını gerekli kılmıştır. Öğrencilerin pedagojik uygulamaların merkezinde yer almaya başlamasıyla birlikte, öğretmenlerin onların hedeflerini, dil tutumlarını, dersten beklentilerini ve öğrenme stratejilerini bilmeleri bir gereklilik haline almıştır (Buckingham, 1981). Öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri hakkında sistematik ve sürekli olarak bilgi toplanması, bu bilgileri yorumlanması ve ardından bunların karşılanmasına yönelik karar verilmesi süreci (Graves, 2000) olarak tanımlanan ihtiyaç analizi, bu gereksinimlerin tespit edilerek öğretiminin planlanmasına ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Bu amaçlarla yabancı / ikinci dil öğrenimi alan yazınında yapılan birçok çalışma, ihtiyaç analizinin önemini göstermesine rağmen (Brindley, 1984; Hutchinson ve

Waters, 1987; Watanabe ve Mochizuki, 2005), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında benzer araştırmalara çok sık rastlanılmamaktadır. Alan yazında yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bölgesel bazda yapılan çok az sayıda ihtiyaç analizi tespit edilmiştir (Balçıkınlı, 2010; Çangal, 2013; Yılmaz, 2014; Adıyaman, Çangal ve Yazıcı, 2015). Bu saptamadan hareketle, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / öğrenimi alanında öğrenci merkezli ihtiyaç analizi çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma, Afrika'nın Arap yarımadasına açılan kapısı konumunda yer alan bir ülke olan Cibuti'de gerçekleştirilmiştir.

1977 yılında bağımsızlığını ilan eden Cibuti Cumhuriyeti'nin nüfusunu, bundan yaklaşık bin yıl önce Arap Yarımadası'ndan göç eden Somaliler ve Afarlar oluşturmaktadır. Ülkede Fransız sömürge dönemlerinden kalan halk ve büyük bir Arap nüfus birlikte yaşamaktadır. Fransızca ve Arapça ülkenin resmi dilleri olmakla birlikte Somalice ve Afarca geniş yer kaplamaktadır. Bu sebeple, nüfusu 830 bin olan ülkede birçok milletten ve kültürden insan bir arada yaşamaktadır. Bu çalışma, bu çok dilli ve kültürlü ortamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cibutlül öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varılması ve bu ihtiyaçlara yönelik çözüm önerilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının hazırlanması ve eğitim süreçlerinin yapılandırılması çalışmalarına dayanak oluşturması beklenmektedir.

1. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Yapılandırmacı öğrenme kuramından doğan öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin bireysel tercihleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme stilleri ve eğitim hedeflerine dayalı bir öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Henson, 2003; Weimer, 2002). Bu tanımdan hareketle, bu yaklaşım öğrencileri öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaya teşvik ettiği için ihtiyaç analizinin temel hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olan önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

McCombs (2000, s. 4) öğrenci merkezli öğretimin, “öğrenmeye odaklanarak bireysel öğrencilere (soylarına, deneyimlerine, bakış açılarına, geçmişlerine, yeteneklerine, ilgi alanlarına, kapasitelerine ve ihtiyaçlarına) odaklanan bakış açısı” (akt. Abdelmalak ve Trespalacios, 2013) olduğunu ortaya koymuştur. Bunu destekleyen birçok araştırma da öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının üzerinde önemle durmanın, öğrenci merkezli öğretimin göze çarpan bir özelliği olduğunu belirtmiştir (Massouleh ve Jooneghani, 2012). Buradan hareketle, öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgilerinin eğitim öğretim uygulamalarının her aşamasında göz önünde bulundurulmasının ve bu ihtiyaçların eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde yer almasının önemi vurgulanmaktadır.

Öğrenici merkezli yaklaşımların bir diğer özelliğini, Weimer (2002) ve Blumberg (2009) öğretici ve öğrenci arasındaki “güç dengesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenici merkezli sınıflarda, öğreticiler eğitim öğretim süreciyle ilgili kararları tek başlarına almamakta ve öğrencileri öğrenme sürecindeki tüm aşamalarla ilgili karar verme sürecine dâhil etmektedirler (Blumberg, 2009; Massouleh ve Jooneghani, 2012; Weimer, 2002). Böylece, öğrencilerin öğreticiye bağımlı oldukları rollerden uzaklaşıp hem öğreticinin hem de öğrencinin sorumluluk aldığı ortak öğrenme yolculuğunda aktif rol almaları sağlanmaktadır. Bunlardan hareketle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/ öğrenimi sürecinde de öğrenci ihtiyaçlarının ihtiyaç analizi çalışmalarıyla tespit edilmesi önem kazanmaktadır.

1.1. Öğrenici Merkezli Yaklaşımlarda İhtiyaç Analizi

Zaman zaman farklı eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı ihtiyaç analizi yaklaşımları izlenmiştir. İhtiyaç analizinde; “sistemik yaklaşım” (Richterich ve Chancerel, 1978), “sosyolengüistik model” (Munby, 1978), “öğrenme merkezli yaklaşım” (Hutchinson ve Waters, 1987), “öğrenici merkezli yaklaşım” (Berwick, 1989 ve Brindley, 1989) ve “görev temelli yaklaşım” (Long, 2005a, 2005b’den akt. Çangal, 2013, s. 2) olmak üzere başlıca beş yaklaşım karşımıza çıkmaktadır.

Bu yaklaşımlardan biri olan “öğrenici merkezli yaklaşım”ın 1990’lı yılların sonlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımın kurucularından olan Berwick (1989) ve Brindley (1989), öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlayabilmek için üç farklı özellik ortaya koymuşlardır. Bu özelliklerden ilki algılanan ya da hissedilen ihtiyaçlar arasındaki ayrım olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi bakış açıları hissedilen ihtiyaçlar olarak ortaya konulurken; uzmanların bakış açıları algılanan ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır (Berwick, 1989). İkinci özellik ürün odaklı ya da süreç odaklı ihtiyaçlar ayrımını ortaya koymuştur. Ürün odaklı ihtiyaçlarda hedef dilin önemi vurgulanırken; süreç odaklı ihtiyaçlarda hedef dilin öğrenilme sürecinin önemi üzerinde durulmaktadır (Brindley, 1989). Son olarak, nesnel ya da öznel ihtiyaçlar arasındaki farklar ifade edilmiştir. Brindley (1989) tarafından nesnel ihtiyaçlar, öğrencilerin sahip oldukları dil, buldukları durum, mevcut dil yeterlilik seviyeleri ve beceri düzeyleri gibi daha kolay tespit edilebilir veriler olarak tanımlanırken; öznel ihtiyaçlar istekler, arzular ve beklentiler gibi tanımlanması zor kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / öğrenimi alanında öğrenci merkezli ihtiyaç analizi çalışmalarına bakıldığında, bu çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunluğunda veri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1999) “Japanese Language Needs Analysis” adlı çalışmalarında kullandıkları anketten uyarlanan bir anket kullanıldığı dikkat çekmektedir (Boylu ve Çangal, 2014; Adıyaman, Çangal ve

Yazıcı, 2015; Başar ve Akbulut, 2016). Yapılan nicel araştırmaların aksine, bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilerin hissettikleri, süreç odaklı, öznel ihtiyaçları saptanmaya ve betimsel içerik analizleri yapılmaya çalışılmıştır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Örneği

Cibuti Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenici merkezli ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Cibuti Üniversitesi'nde 2016-2017 bahar eğitim-öğretim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hissettikleri, süreç odaklı, öznel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamıştır (Merriam, 2013).

Bu görüşmeler aracılığıyla, İnşaat ve Elektrik-Elektronik Fakültelerinde öğrenim gören 7 kız ve 8 erkek öğrencinin dil öğrenim ihtiyaçları tespit edilmiş ve betimsel açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış soruların kullanılması, görüşme sırasında bir önceki soruya verilen cevapların göz önüne alınmasına, bir sonraki soru üzerinde eklemeler yapılarak ve soruyu yeniden yapılandırılarak katılımcılardan konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesine imkân sağlamıştır (Coşkun ve Daloğlu, 2010).

Görüşme formunda, öğrencilerin “Türkçe öğrenme sebepleri, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yolları” konularını ele alan sorular yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve yapılan kayıtlar daha sonra dinlenerek düzenlenmiştir. Formlardan elde edilen veriler öncelikle “Office” programına aktarılarak birkaç kez okunmuş ve bunlara yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilip araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak betimsel içerik analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Değerlendirme

Katılımcılar, görüşme sırasında, dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını ve dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu süreçte, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara karşı çözüm önerilerine de başvurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Veri Analizi Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

2.1. Dil öğrenme sebepleri
Yeni bir yabancı dil becerisi geliştirme Kültürel etkileşim sağlama
1.2. Dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar
Ders öğretim materyali bakımından yaşanan eksiklikler Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklarından zorluklar
1.3. Karşılaşılan zorluklara sundukları çözüm önerileri
Ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler Ders içi uygulamalarda yapılması istenen değişiklikler

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buradan hareketle, katılımcılar “K” harfi ile kodlanmış ve her katılımcıya “K1, K2, K3” şeklinde bir numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

3.1. Dil Öğrenme Sebepleri

Bu alt temayı oluşturan kavramlar incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin en fazla vurguladıkları noktanın *yeni bir dil becerisi geliştirme* (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K15) ve *kültürel etkileşim sağlama* (K2, K3, K5, K6, K8, K10, K13) olduğu görülmüştür.

3.1.1. Yeni Bir Yabancı Dil Becerisi Geliştirme

Katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerine ilişkin olarak yeni bir dil becerisi geliştirmenin önemi ve gerekliliği hususunda benzer görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri “Yaşadığımız topraklarda çok dilli olmak bizim için kaçınılmaz bir zorunluluk; ama kendi adıma açık yüreklilikle söyleyebilirim ki bu zorunluluk üçüncü ve dördüncü dillerimi öğrenirken bir avantaja dönüştü. Bu da beni yeni dil bir öğrenme konusunda çoğunlukla hevesli ve azimli kıldı” (K9) diyerek yeni bir dil becerisi geliştirmenin önemini ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı “Çok dilli olmak bana somut ve pratik faydalar sağladı. Üçüncü dilimi öğrenirken kelime öğrenme sürecinde hiç zorluk yaşamadım, hatta bu kelimeleri çok daha kolay hatırlayabildim. Başarabildiğimi gördüğümde başka diller öğrenmeye karşı daha çok istekli oldum” (K1) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “Biz burada birçok milletle birlikte yaşıyoruz, benim annem Afar, babam Somalili. Evimizde zaten bu diller konuşuluyor. Okula başladıktan sonra Fransızca ve İngilizce öğrendim. Bu şartlar altında çok dilli olmak benim için zaten bir zorunluluktur; ama yıllar içinde fark ettim ki bu zorunluluk aslında benim için mükemmel bir fırsat! Bana birçok

kolaylıklar sağlayan bir fırsat! Bu yüzden, ne zaman bilmediğim bir dil duysam heyecanlanıyorum ve daha çok duymak daha çok bilmek istiyorum” (K14) diyerek diğer iki katılımcının görüşünü desteklemiştir.

3.1.2. Kültürel Etkileşim Sağlama

Katılımcılar, Türkçe öğrenme sebeplerine ilişkin ikinci gerekçe olarak kültürel etkileşim sağlamanın önemi ve ihtiyacı noktasında benzer görüş belirtmişlerdir. Bu alt temaya göre vurgulanan görüşlerden biri şöyledir: “Burada, Cibuti’de, doğar doğmaz farklı kültürlerle birlikte yaşamak durumunda kaldım; fakat gördüm ki onlar hakkında yeni şeyler keşfetmek, farklılıkların ve benzerliklerin ayırıcına varmak çok heyecan verici. Bu sebeple, Türkçe dersleri aracılığıyla Türk kültürü, yaşam tarzı ve edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak düşüncesi beni çok motive ediyor” (K10). Bir başka katılımcı bu görüşü şöyle desteklemiştir: “Burada yaşayan Türklerin evlerini ziyaret ettiğimde, birçok ortak değere sahip olduğumuzu fark ettim. Bu da beni, ülkemden kilometrelerce uzakta olan Türkiye’yi daha yakından tanıma, dilini öğrenme Türk kültürünü, değerlerini, gelenek ve göreneklerini keşfetme noktasında yüreklendirdi” (K2). Bir diğer katılımcı “Türkçe öğrenmemin temel sebebi, yazın İstanbul’da İTÜ’de yaz okulunda ders alabilmek ve bir yandan Türk kültürünü daha yakından gözlemlene fırsatı edinirken diğer yandan da kendi kültürümü orada temsil etmek ve kültürel alışveriş sağlamak. İnanıyorum ki, bu kültürel etkileşim beni motive edip Türkçe öğrenmemi daha da kolaylaştıracak” (K8) diyerek kültürler arası etkileşimin önemini vurgulayan başka bir görüş ortaya koymuştur.

3.2. Dil Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Bu alt problemin analizi sonucunda altı alt tema ortaya çıkmıştır: programla ilgili sorunlar, kullanılan kitapla ilgili sorunlar, ders öğretim materyali bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan zorluklar, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar. Bu altı alt tema ele alındığında, öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan noktaların *ders öğretim materyali bakımında yaşanan eksikler* (K1, K2, K4, K5, K9, K10, K11, K14, K15) ve *Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar* (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K13) olduğu görülmüştür.

3.2.1. Ders Öğretim Materyali Bakımından Yaşanan Eksiklikler

Katılımcılar, Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları en büyük zorluğun ders materyallerindeki eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt başlık altında, katılımcılar hem öğretim materyaline erişimde yaşadıkları zorluklar hem de öğretim materyalinin içeriğinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı için karşılaştıkları zorluklar noktalarında birbirlerini destekler görüş ortaya koymuşlardır. Katılımcılardan biri, öğretim materyaline erişimde yaşadıkları zorluklar

konusunda “Türkçe öğrenmek benim için çok keyifli; ama ne yazık ki ders kitabından başka kaynağa erişim sağlayamıyorum. Evde internet yok, okulda zaman buldukça internette başka kaynaklar buluyorum; ama bulduğum kaynakların hepsi sadece dilbilgisi alıştırmaları” (K11) şeklinde görüşünü belirtirken; diğer bir katılımcı “Ders kitabı tek başına yeterli değil, internetteki çoğu şey de sadece gramer alıştırmaları. Günlük durumlarla ilgili, daha ilgi çekici, otantik çalışma materyalleri olsaydı keşke” (K4) diyerek hem bu görüşü desteklemiş hem de öğretim materyalinin içeriğinin ihtiyaçlarını karşılayamadığını ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı “Ben Türk kültürünü daha yakından tanımak için Türkçe öğreniyorum; ama ne kitapta ne de derse getirilen ek materyallerde kültürel etkileşim kurmamı sağlayacak yeteri kadar etkinlik yok” (K5) diyerek bu görüşü desteklemiştir.

3.2.2. Türkçenin Yapısal Özelliklerinden Kaynaklanan Zorluklar

Katılımcılar Türkçenin dil özelliklerinin anadillerinden veya öğrendikleri diğer yabancı dillerden farklı olması sebebiyle, Türkçe öğrenirken yaşadıkları bir diğer önemli zorluğun Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Bu alt temaya göre vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir; “Türkçe sondan eklemeli bir dil, bu yüzden isimlere hep bir ek geliyor. Hangi fiille hangi eki kullanacağımı, buna neye göre karar vereceğimi öğrenmekte çok zorlandım. Ayrıca, hangi ismi yalın hangi ismi belirtme ekiyle kullanacağımı öğrenmek de benim için çok zor oldu” (K7). Bu konuda başka bir katılımcı “Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dil olmasına rağmen, ğ, u, ve ü gibi seslerin telaffuzunda, sınıfta yapılan dikte etkinliklerinde bu seslerin ayırdına varmakta çok zorlandım” (K12) diyerek yaşadığı zorluğu ortaya koyarken; bir diğer katılımcı “Ben bulmaca çözmeyi ve her şeyin içindeki mantıksal matematiksel yapıyı görmeyi çok seviyorum. Türkçe eklemeli dil yapısından dolayı bu özellikleri barındırıp merakımı uyandırmasına rağmen, sözcük diziminde fiilin en sonda yer alması ve ondan önce gelen tüm eklerin fiile bağlı olması gerçekten beni çok zorladı” (K4) sözleriyle Türkçenin yapısal özelliklerinden dolayı zorluk yaşadıkları görüşünü desteklemiştir.

3.3. Karşılaşılan Zorluklara Sundukları Çözüm Önerileri

Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara sundukları çözüm önerileri incelendiğinde *ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler* (K1, K2, K5, K9, K10, K11, K14) ve *ders içi uygulamalarda yapılması istenen değişiklikler* (K2, K4, K7, K8, K10, K12, K13) katılımcıların en çok vurguladıkları noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3.1. Ders Öğretim Materyalinde Yapılması Beklenen Değişiklikler

Katılımcılar karşılaştıkları zorluklara sundukları çözüm yolları bakımından ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler noktasında benzer görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şöyledir: “Burada derste kullandığımız kitapların bile bize ulaşması için birçok hafta bekledik ve elimizde olan tek kaynak bu kitaplar. Bu yüzden basılı kitaplar yerine, daha kolay erişim sağlayabileceğimiz farklı online kaynaklardan yararlanmanın daha yararlı olacağına inanıyorum” (K9). Bir diğer katılımcı “Türkçeyi, Türk kültürünü daha yakından tanımak ve Türk yaşam tarzı hakkında bilgi sahibi olmak için öğreniyorum. Dolayısıyla, sayfa sayfa ders kitabını takip etmek yerine gerçek yaşamdan örneklerle daha çok yer verilen hikâyeler, haberler, kısa videolar yardımı ile dili öğrenmenin daha eğlenceli ve ilginç olacağına inanıyorum” (K5) diyerek otantik materyal kullanmanın önemini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise “Ders kitabında birçok dilbilgisi alıştırmaları ve okuma metni var; ama ben Türkçeyi iletişim kurmak için öğrenmek istiyorum. Bu yüzden, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını görebileceğim, pratik edebileceğim dinleme ve konuşma etkinliklerine ihtiyaç duyuyorum. Böylece, motivasyonumun artacağına ve dil öğrenme sürecinden daha çok verim alacağına inanıyorum” (K1) diyerek dilbilgisine ek olarak farklı becerilerin ön plana çıkarıldığı etkinliklerin derslere dâhil edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

3.3.2. Ders İçi Uygulamalarda Yapılması İstenen Değişiklikler

Karşılaşılan sorunlara sunulan çözüm önerilerinde bir diğer önemli nokta olarak katılımcılar, ders içi uygulamalarda değişikliklere gidilmesi konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri “Derste öğretmenimiz tahtada dilbilgisi konularını anlatıyor ve sonra kitaptan bol bol örnek çözüyoruz; ama bu bazen çok sıkıcı oluyor. Bunun yerine bizim daha aktif olduğumuz, grup çalışmaları yaptığımız, belki oyunlar oynadığımız etkinliklerin daha verimli olacağını düşünüyorum” (K8) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer katılımcı “Çoğumuz Türkçeyi doğal ortamında nasıl konuşuluyorsa öyle öğrenmek istiyoruz; ama ders içinde çoğunlukla ders kitabını tek kaynak olarak kullanıyoruz. Bunun yerine günlük hayatta çekilmiş videolar ya da filmlerden kareler izlese ve onları taklit etmeye çalışsak hem daha eğlenceli hem daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştireceğime inanıyorum” (K2) diyerek bu görüşü desteklemiştir. Diğer bir katılımcı “Bir dili öğrenmek için dilbilgisi çok önemli biliyorum; ama bence sınıfta yapılan dilbilgisi alıştırmaları ve öğrenilen kelimeler gerçek hayattan kopuk olmamalı. Çünkü neredeyse hepimiz Türkçeyi günlük hayatta etkili iletişim kurmak için öğreniyoruz” (K13) ifadesiyle hem sınıf içi etkinliklerin anlamlı bir bağlam içinde sunulmasının hem de dil öğreniminde iletişimin önemini vurgulamış ve her iki görüşü de desteklediğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerinin *bir yabancı dil becerisi geliştirme ve kültürel etkileşim sağlama* şeklinde gruplandığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, Balçıkanlı'nın (2010) Florida Üniversitesi'nde yaptığı ihtiyaç analizi çalışmasında öğrencilerin sunduğu yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebepleriyle, günlük durumlarda basit diyaloglar gerçekleştirebilme ve Türk kültürü hakkında basit cümleler ve paragraflar okuyup yazabilme, örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgular, katılımcıların dil öğrenme sebeplerinin en önemlisinin Türk kültür ve tarihi hakkında daha çok bilgi sahibi olmak ve Türkiye'yi ziyaret etmek gibi bireysel ilgi ihtiyaçları olarak belirtildiği Adıyaman, Çangal ve Yazıcı (2015) tarafından Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi'nde yapılan çalışmayı da destekler niteliktedir. Buna ek olarak, çalışmada elde edilen bulgular Yılmaz (2014) tarafından Jagiellonian Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımak ve Türkçede uzmanlaşmak olarak belirttikleri Türkçe öğrenme sebepleriyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ışığında katılımcılar karşılaştıkları zorlukların *öğretim materyali bakımından yaşanan eksiklikler ve Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar* olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından ders öğretim materyaliyle ilgili olarak ortaya konulan bir eksiklik, derslerde daha çok otantik malzemeye yer verilmesi ihtiyacı, Lüleci'nin (2011, s. 552) yaptığı çalışmayı desteklemiş ve otantik malzemelerin, doğal ve gerçek dile ait örnekler içermesi, motivasyonu artırıcı etkisi, tür ve biçim bakımından sahip olduğu çeşitlilik, erişim imkânlarının son derece geniş olması bakımından, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında kullanımlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012, s. 53) yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili alan yazın değerlendirmesi şeklinde yaptıkları bir araştırma “yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı büyük önem taşır. Yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olmalarıdır. Bu nedenle, yabancılarla Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitapları Türk kültürünü yansıtacak nitelikte hazırlanmalıdır” diyerek, katılımcılar tarafından belirtilen öğretim materyalinin kültürel etkileşim sağlamanın önemini desteklemektedir.

Buna ek olarak, Şengül'ün (2014) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu” isimli çalışmasında ortaya koyduğu sorunlar, alfabeden ve Türkçenin yapısından kaynaklanan sesletim sorunları, katılımcılar tarafından belirtilen zorluklarla paralellik göstermektedir. Ayrıca Açık (2008) tarafından “Türkiye’de Yabancılarla Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışma, yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, alfabe kaynaklı yazım sorunu

yaşayan öğrencilerin %46'sının ünlülerin, %21'inin de ünsüzlerin yazımında zorlandığını tespit ederek, katılımcılar tarafından ortaya konulan bir diğer zorluğu desteklemektedir. Bölükbaş (2011), "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, Arap öğrencilerin yazma çalışmalarında en çok yazım konusunda hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. "Öğrenciler, "o ve ö", "u ve ü", "a ve e" harflerinin sesletimlerinin kendilerine neredeyse aynı geldiğini, bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar, katılımcılar tarafından ortaya konulan sesletimle ilgili zorlukları desteklemektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların karşılaştıkları zorluklarla baş etme yollarını da göz önünde bulundurarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimin daha verimli ve etkili gerçekleşebilmesi için çözüm olabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. İhtiyaç analizleri aracılığıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin; gereksinimlerini, düzeylerini, çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, öğretimin bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde planlanması, öğretim programlarının hazırlanması, eğitim süreçlerinin yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerçekleştirilebilir.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türk dilinin sesletim ve yapısal özellikleri hakkında donanımlı öğreticiler tarafından gerçekleştirilebilir. Bu amaçla, öğreticilerin öğrencilerin anadilleri, alfabeleri, bildikleri diğer diller, anadilleri ve hedef dil arasındaki farklılıklar hakkında da bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapılandırmacı öğrenme kuramı ve öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları öğrenci merkezli yaklaşımları göz önünde bulundurularak, bunlara uygun yöntem, teknik ve materyallerle zenginleştirilmiş, kültürel unsurlarla desteklenmiş, öğrencilerin aktif rol aldıkları öğretim ortamlarında uygulanabilir.
4. Derslerde ağırlıklı olarak dilbilgisi alıştırmaları yapmak yerine; dört temel beceriyi de geliştirmeye yönelik, dilbilgisinin bir bağlam içinde sunulduğu, Türkçeyi günlük hayatta kullanabilme becerisinin geliştirilmesine hizmet edecek materyaller kullanılabilir.
5. Gerek öğrencilere erişim kolaylığı sağlayabilmek gerek bilişim teknolojilerindeki ilerlemelerden yararlanıp çağa uygun eğitim-öğretim materyalleri kullanabilmek için öğrenimi destekleyici, hızlandırıcı, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayıcı, öğrenme öğretme sürecini daha ilgi çekici hâle getiren çevirim içi ders öğretim materyalleri oluşturulabilir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sıkıntıların ve öğrencilerin yaşadıkları zorlukların tespitine yönelik deneysel araştırmaların sayısı artırılabilir, öğretim elemanları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yayın yapmaları konusunda özendirilebilir ve bu yayınlar aracılığıyla daha sistematik ve bilimsel çözüm önerileri geliştirilebilir.

Sonuç olarak, dünya genelinde kabul edilebilecek küresel bir dil öğretim metodunun gerekliliği artık yerini belirli bir hedef grubun dil ihtiyaçlarına göre oluşturulan dil öğretim yaklaşımlarına bırakmaktadır. Dolayısıyla, dil ihtiyaç analizi çalışmalarıyla öğrencilerin gereksinimlerinin tespit edilmesi, buna uygun eğitim öğretim faaliyetlerinin ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir disiplin olarak gelişmesine katkısının olacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

- Abdelmalak, M. ve Trespalacios, J. (2013). Using a Learner-centered Approach to Develop an Educational Technology Course. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 25(3), 324-332.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 2008. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf.
- Adıyaman, H., Çangal, Ö. ve Yazıcı, M. H. (2015). Kazakistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Örneği, İsmail Güleç ve Bekir İnce (eds.). I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, 24-26 Nisan 2015, Gent/Belçika, ISBN: 978-3-631-66705-7.
- Baeten, M., Dochy, F. ve Struyven, K. (2012). Using Students’ Motivational and Learning Profiles in Investigating their Perceptions and Achievement in Case-Based and Lecture-Based Learning Environments. *Educational Studies*, 38, 491-506.
- Balçıkanlı, C. (2010). A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 24-28.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.

- Bölükbaş, F. (2011), Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckingham, T. (1981). Needs Assessment in ESL. *Language in Education: Theory and Practice*, 41. Center for Applied Linguistics.
- Coşkun, A, ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for Learner-centered Education: A Knowledge Base *Education* 124(1), 5-16.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., ve Brown, J. D. (1999). *Japanese Language Needs Analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Lüleci, M. (2011). "Gerçekleşsek de mi, Öğretsek?" Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme, III. Uluslar arası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiler Kitabı 2629 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay., 541-553.
- Massouleh, N. ve Jooneghani, R. (2012). Learner-centered Instruction: A Critical Perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50-59.
- McAuliffe, G. ve Eriksen, K. (2002). *Teaching Strategies for Constructivist and Developmental Counselor Education*. London, England: Bergin & Garvey.
- McCombs, B. (2000). Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-centered Perspective. *Paper Presented at the Secretary's Conference on Educational Technology: Measuring the Impacts and Shaping the Future*. Washington, DC. 15.01.2019 tarihinde <http://tepserver.ucsd.edu/courses/tep203/fa04/a/articles/mccombs.pdf> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. ve Chancerel, J. L. (1978). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 325-339.
- Watanabe, Y. ve Mochizuki, N. (2005). *Identifying English Language Needs of Japanese High School Students*. Unpublished Manuscript. University of Hawai'i Mānoa, Honolulu, HI.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 92-97.
- Yılmaz, F. (2014). An Investigation into Students' Turkish Language Needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

Amaç ve Kapsam

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2014 Yaz döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergi olup, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi, yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarını ve tartışılan-üretilen yöntemleri bilim dünyası ile hızlı bir şekilde paylaşmayı hedeflemektedir. Kısa adı HÜYDOTAD olan dergi, Yaz ve Kış sayıları olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

Değerlendirme

Yayımlanmak üzere gönderilen yazılardan Yayın Kurulunun ön değerlendirmesi sonucunda uygun bulunanlar, incelenip raporlandırılmak üzere iki alan uzmanına gönderilir. Her iki raporun da olumlu olduğu durumlarda yazının yayımlanması kararı alınır; raporlardan biri olumsuz ise, üçüncü bir uzmanın görüşüne başvurulur. Hakkında iki olumsuz rapor düzenlenmiş yazılar yayımlanmaz. Yazarların, Yayın Kurulu veya uzmanların eleştirisi, değerlendirme ve önerilerini dikkate almaları gereklidir; ancak yazarlar da raporları inceleyip kendi görüşlerini bildirebilirler. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Genel Kurallar

İletişim: Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adrese yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Belgeç: + 90.312.2977171

E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Genel Ağ Sayfası: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, <https://dergipark.org.tr/huydotad> adresinden giriş yapılarak gönderilmelidir.

Yazarların görev yaptığı kurum, unvan, iletişim bilgileri ve ORCID bilgisi makalelerinin ilk sayfasında, altta belirtilmelidir. Özel çeviri yazı içeren metinlerde kullanılan yazı tipleri de (PC uyumlu) e-posta iletilmesine eklenmelidir.

HÜYDOTAD'a gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması ya da aynı anda başka bir yayın organına gönderilmemesi gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulan bildiriler, ayrıca belirtilmek ve daha önce yayımlanmamış olmak koşuluyla kabul edilebilir.

Başlık: 12 sözcüğü geçmemeli, koyu ve büyük harflerle yazılmalı, ikinci dildeki karşılığı baş harfleri büyük olmak üzere koyu ve küçük harflerle İngilizce özetin öncesinde yer almalıdır.

Yazar Adı: Başlığın altında ortada, soyadı büyük harflerle koyu ve italik yazılmalı.

Öz/Abstract: En az 100 en çok 200 sözcük arasında ve yazının özünü verecek tarzda hazırlanmalıdır. Özet içinde alıntı, kaynak, şekil, çizelge vb. bulunmamalıdır. Her yazı için Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki özet hazırlanmalıdır; ancak yazılar bu dillerden farklı bir dilde hazırlanmış ise ilgili dilde üçüncü bir özete yer verilmelidir. Özetler içerik yönünden birbirinin aynı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özetin hemen altında en az 5, en fazla 10 anahtar sözcük verilmelidir. Anahtar sözcükler Türkçe, İngilizce ve varsa üçüncü dilde hazırlanmalıdır.

Makale Metni: Yazılar genişliği 16,5 cm, yüksekliği 23,5 cm boyutundaki kağıtlara bilgisayarda tek satır aralıkla ve 11 punto yazılmalı, sayfa kenarlarından 2'şer cm. boşluk bırakılmalı ve ikinci sayfadan başlayarak (başlık sayfası birinci sayfa olarak dikkate alınmak kaydıyla) sayfa numarası verilmelidir. Yazılar ortalama 10.000 kelimeyi geçmemeli, MS Word programında ve Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

Kaynak Gösterme: Alıntılar ve atıflar için kaynak verme, dipnot şeklinde değil, metin içinde kısa atıf sistemi kullanılarak, yani (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85) şeklinde gösterilmeli ve kaynaklar, yazı sonunda, alfabetik düzende tam künye hâlinde sıralanmalıdır. Elektronik kaynaklar kullanıldığında erişilme tarihi kesinlikle belirtilmelidir.

Makale Örneği

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

Kitap Örneği

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Haz.), *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Çeviri Kitap

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yabancı Dilde Kitap

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Editörlü Kitaptan Bir Bölüm

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns,1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) içinde (ss. 639-757). Cambridge.

Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Elektronik Kaynak Örneği

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, 23 Temmuz 2012 tarihinde tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam adresinden erişildi.

Alıntılar: Üç satır ve daha az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok hâlinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

Dipnot: Kaynak gösterme dışında kalan ve makalenin ana konusu ile dolaylı bağlantısı olan açıklamalar, birden başlayarak dipnot kullanmak suretiyle yapılabilir. Dipnotlar verildiği sayfanın altında 10 puntuyla yazılmalıdır.

Tablo ve Şekiller: Her tablo, tablo numarası ve adını içeren bir başlık taşımalıdır. Gerekliyse, semboller için yapılacak açıklamalar tablonun hemen altında gösterilmelidir. Şekil açıklamaları numaralandırılmalı ve sırasıyla dizilmelidir. Hazırlanan tablo ve şekiller belirtilen sayfa boyutlarını aşmamalı ve metin içerisinde yer alacakları bölüme düzgün bir şekilde yerleştirilmelidir.

Yayına konulacak resimlerin profesyonel nitelikte çizim veya fotoğraflar olması gerekir. Şekil sayısı, yazar ve konu her şeklin altında açık bir biçimde belirtilmelidir. Elektronik ortamdaki siyah/beyaz iki renkli ve renkli resimlerin ölçüleri verildikten sonraki son çözünürlüğünün 300 dpi, çizgi çizimlerinin ise 800-1200 dpi olması gerekir. Yazıya konulan resimler .gif veya .jpeg formatlarında olmalıdır.

Dil ve Yazım

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi'nin dili Türkiye Türkçesidir, fakat Yayın Kurulu uygun gördüğü takdirde derginin üçte biri oranında başta Türk Dilleri olmak üzere İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça yazılara da yer verebilir. Türkiye Türkçesi ile yazılan makalelerin, yazım kuralları bakımından Türk Dil Kurumunun yürürlükteki Yazım Kılavuzu'na uygun olması gerekir.

Telif Hakkı

Yazar, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nde yayımlanmış yazısının telif hakkını Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne devretmiş olduğunu kabul eder. Dergide yayımlanan yazıların, yayıncının yazılı izni olmadan, tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Dergide yer alan yazılar, resim ve şekiller, üçüncü şahıslar tarafından ancak, kaynak gösterilmek suretiyle alıntılanabilir. Resim, tablo, şekil ve benzerlerinin çoğaltılması için gerekli iznin sağlanması yazarın sorumluluğundadır.

HACETTEPE UNIVERSITY
JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE

Aim and Scope

Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language, which has been published since 2014 Summer term, is a refereed, periodic and local journal. The aim of the Journal is to encourage the studies in the field of teaching Turkish as a foreign language and share the results and the discussed-created methods of the scientific works with the science environment in a very short time. The Journal whose abbreviation is HUYDOTAD, published twice a year as Summer and Fall issues.

Evaluation

The articles to be sent for publishing which are approved as a result of the pre-assessment of the Editorial Board are submitted to two referees who are the experts of their subjects, in order to be analysed and reported. In the case that the two reports are found to be positive, the article is accepted to the journal; if one of the reports is negative, a third expert's opinion is asked for. Those articles which have two negative reports are not accepted to the journal. The authors are expected to take the criticism, evaluation and advice of the Editorial Board and the experts into consideration; however, the authors have the right to analyse the reports and declare their own points of view. Whether the articles that have been sent to the journal are published or not, they are not returned. The responsibility of the opinions in the articles published belongs to the authors.

General Rules

Contact: Authors should make all kinds of communications with the following address:

Hacettepe University
Institute of Turkish Studies
Beytepe Campus 06532 Ankara
Tel: + 90.312.2977182 / 2976771
Fax: + 90.312.2977171
E-mail: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com
HUYDOTAD Web Page: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

The Points to be Considered by the Authors

The articles should be sent to the address <https://dergipark.org.tr/huydotad>. The authors should indicate their affiliation, titles, contact information and ORCID number at the bottom of first page of articles. The type fonts (PC –compliant) used in the texts that consist of special translation writings should be added to the e-mail message.

It's essential that the articles sent to HUYDOTAD have not been previously published or should not be sent to another media organ. The notices presented in a scientific convention can be accepted under the condition that they will be separately stated and have not been published before.

Title: It should not be over 12 words, should be written with bold and capital letters, the words equaled to the second language should be included in advance of the English abstract with bold and small letters whose initials are to be capitals.

Author's Name: The name with the surname in bold and italic capitals should be written in the middle under the title.

Abstract: It should be prepared at least between 100 and 200 words and in a way that reflects the article's content. In the abstract, there should not be any quotation, source material, form, chart etc.. Two abstracts should be written in both Turkish and English for each article; however, if the articles have been prepared in a different language apart from these languages, there should be a third abstract in relevant language. The abstracts should be the same as one another in terms of the content.

Key words: At least 5, at most 10 key words are to be given following the abstract. The key words should be written in Turkish, English and in a third language if any.

Article Text: The texts should be typed on the papers whose width is 16,5 cm and height is 23,5 cm in a single-spaced way and with 11 point size, and there should be a 2cm space from the page sides and page number is to be given beginning from the second page (considering the title page as the first page). The texts should not include words more than 10.000 and they should be typed through the MS Word program and with Times New Roman or another typeface similar to it. At the beginning of the paragraphs the tab key and between the paragraphs the enter key should not be used.

Citation/Bibliography: Citation for quotations and references should be shown using the short citation system in the text, in other words (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85), not in a footnote style and the bibliography should be arranged at the end of the article in alphabetical order and with the whole tag. When electronic source materials are used, the date accessed should definitely be indicated.

For Article

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

For Books

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Ed.), *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Translated Books

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing.

Books in a Foreign Language

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Part from Edited Books

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns, 1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) (ss. 639-757). Cambridge.

For Master and PhD Thesis

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Elektronik Sources

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, retrieved: 23 July 2012
tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=.

Quotations: Three-lined and less quotations should be given between the lines and in inverted commas whereas the quotations longer than three line should be written by leaving 1 cm from both right and left sides of the line, in a block with point size 10 and in a single-spaced way.

Footnote: The statements apart from the citation which have a direct connection with the article's main topic, can be made through footnote beginning from the first number. The footnotes should be written in point size 10 and on the page that they are given.

Tables and Graphics: Each table should have a table number and a title including its name. If it's necessary, the explanations for the symbols should be shown right under the table. The graphic explanations should be numbered and arranged in order. The tables and the graphics that are prepared should not exceed the signified page sizes and they should be properly put in the sections that they will take place in the text.

It is required that the pictures to be published should be the professional drawings or photographs. The number of graphics, the author and the 'topic' should be clearly pointed out following the each graphic. Their last resolution is to be 300dpi and line drawings should be 800-1200 dpi after giving the sizes of the two-colored-white/black-and colorful pictures in the electronic environment. The pictures added to the article are required to be in the .gif and .jpeg formate.

Language and Writing

The language of *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language* is Turkish of Turkey, but as long as the Editorial Board finds it acceptable, the articles in particularly Turkic Languages, and English, French, German and Russian are allowed to take place in the one third of the journal. The articles written in Turkish of Turkey ought to be befitted to Spelling Dictionary by Turkish Language Agency in terms of spelling rules.

Copyright

The author agrees that he/she has transferred the copyright of his/her published article to *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*. The complete or a part of the articles that are published in the journal can not be copied without the written permission of the publisher. The writings, pictures and shapes can be quoted by the third parties provided that they will give reference. Enabling permission for the copy of the pictures, tables, shapes and etc. are in the author's responsibility.

