

# JSES

## JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**  
e-ISSN: 2757-5284

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Temmuz/July 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 3

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.07.2021

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

**Editörler/Editors**

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL  
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL  
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

**Yayın Kurulu/Advisory Board**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

#### **Editör Yardımcıları/Associate Editors**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

#### **Kapak Tasarım/Cover Design**

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

*e-ISSN: 2757-5284*

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-posta: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-mail: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue**

Temmuz/July 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 3

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 Makale)

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 Makale)

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**İÇİNDEKİLER/CONTENTS**

Temmuz/July 2021

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 3

---

Araştırma Makaleleri/Research Papers	Sayfalar/Pages
Yabancılar için Türkçe Okuma Kitaplarının Okunabilirliği: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği / Readability of Readers in Turkish to Foreigners: The Case of Yunus Emre, the Voice of Turkish <i>Hadiye ERİŞİK</i>	1-14
Kovid-19 Salgını Sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zoom Kullanımı Hakkında Öğretici Görüşleri / The Use of Zoom in Teaching Turkish as a Foreign Language During The Covid- 19 Epidemic Teacher Opinions <i>Zeynep Kübra ONUR</i>	15-27
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Terapötik Süreçte Aktarım ve Karşı-Aktarım / Transference and Countertransference in the Therapeutic Process <i>Hümeyra SARAÇ</i>	28-40

---



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 08.07.2021 Kabul/Accepted: 27.07.2021

## YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE OKUMA KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİĞİ: TÜRKÇENİN SESİ YUNUS EMRE ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

Hadiye ERİŞİK<sup>2</sup>

### Özet

Temel dil becerilerinin öğretilmesinde ve kazandırılmasında metinler önemli bir rol oynamaktadır. Hedeflere uygun metinler seçebilmek için belirli ölçütler geliştirilmiş ve bu ölçütlerden biri olarak "okunabilirlik" kabul edilmiştir. Okunabilirlik çalışmaları, metinlerin yapısal özelliklerinden zorluk derecelerini tespit etmede kullanılan yöntemlerden biridir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okunabilirlik çalışmaları genellikle ders kitaplarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte okuma kitaplarının da dil öğretiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Okunabilirlik çalışmaları genellikle ders kitapları üzerine gerçekleştirilmekte olup okuma kitapları üzerine yapılan çalışmaların sayısının daha az olduğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış okuma kitapları üzerine yapılan çalışmaların sayısının çoğaltılması dil seviyelerine göre metin seçiminin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu önemle çalışmanın amacı, okuma kitaplarındaki okunabilirlik düzeyini saptamaktır. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan, Türkçenin Sesi Yunus Emre A1-A2, B1-B2, C1-C2 seviyesinde üç okuma kitabı incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Veri toplama yöntemi doküman analizidir. Metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesinde Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmış ve metinler zorluk düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; incelenen üç okuma kitabındaki tüm seviyelerdeki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüne göre "kolay"; Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından geliştirilen formüle göre "bağımsız okuma (5. 6.ve 7. sınıf)" olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi; okuma kitapları; okunabilirlik; kelime uzunluğu; cümle uzunluğu

### READABILITY OF READERS IN TURKISH TO FOREIGNERS: THE CASE OF YUNUS EMRE, THE VOICE OF TURKISH

### Abstract

Texts play a crucial role in teaching and gaining basic language skills. The suitability of the texts used in language teaching to the language level is of great importance. For this reason, certain criteria have been developed in order to select texts suitable for the targets, and "readability" has been accepted as one of these criteria. Readability studies are one of the methods used to determine the degree of difficulty of the texts from their structural features. In teaching Turkish as a foreign language, readability studies are generally carried out based on textbooks. It is expected that the materials used in language teaching will be prepared according to the readability criterion. Readability studies, with this expectation, are generally carried out on textbooks, and it is seen that the number

<sup>1</sup>Bu çalışma, "FSMVÜ Eğitim Fakültesi Lisansüstü Seminerleri Sempozyumu"nda (31 Mayıs-4 Haziran 2021, İstanbul) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, hadiye.erisik@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2008-6863.

of studies on readers is limited. It is vital to increase the number of studies on readers prepared for teaching Turkish to foreigners in terms of determining the text selection according to the language level. The aim of this study is to determine the readability levels in readers. In this study, three readers prepared by Yunus Emre Institute, Yunus Emre's Voice of Turkish A1-A2, B1-B2, C1-C2 levels, were examined. The study is an example of a case study utilizing qualitative research methods. The data collection method is document analysis. The readability formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010) were applied to analyze the texts in terms of readability. These readability formulas were utilized in the MS Office Excel program, and the texts were categorized according to their difficulty levels. The results of the research showed that according to the readability formula developed by Ateşman (1997), the readability levels of the texts at all levels in the three reading books examined were 'easy' while according to the formula developed by Çetinkaya-Uzun (2010), it was concluded that there was "independent reading (5th, 6th, and 7th grade)".

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners; readers, readability; word length; sentence length

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

**Kaynakça Gösterimi:** Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin sesi Yunus Emre örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 1-14.

## 1. GİRİŞ

Dil, birey ve toplumlar arası ilişki kurmayı sağlayan en temel iletişim aracıdır. İnsanların ve toplumların birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu düşünüldüğünde, bunu sağlayan en önemli ve etkili becerinin, dil becerisi olduğu söylenmektedir. İnsanlar ve toplumlar arasındaki ilişkiler için bu denli önem arz eden dil kullanma becerisinin, dil öğreniminin gerekliliği yanında diğer toplumlarla ilişki kurmak için yabancı bir dili de bilmenin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi her geçen gün daha da önem kazanmakta ve bu alanda sürekli yeni çalışmaların yapılmasının önemi artmaktadır.

Yabancı bir dilin öğretiminde en önemli amaç 4 temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesidir (Gedik, 2009, s. 3). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bu materyallerin başında ders kitapları ve bunların içindeki metinler yer almaktadır. Temel dil becerilerini geliştirmekte kullanılan tüm etkinlikler bu metinler üzerinden yapılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan metinler sayesinde dil ile alakalı kuralların öğrenimi ve kelimelerin bağlam içerisinde aktarımı gerçekleşmiş olmaktadır (Zorbaz ve Köroğlu, 2016, s. 2509-2524). Dilin ediniminde ses, kelime dizimi ve söz varlıklarının en güzel kullanışlarını görebilmek için öğrenilmesinin metinlerle olması beklenmektedir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007, s. 206-219).

Şimşek'e (2011, s. 9-36) göre, Türkçenin ana ve yabancı dil olarak öğretimi dayanağını metni okuma, yazma ile metin oluşturmaktadır ve yabancılar için hazırlanan metinlerin, öğrenci tarafından doğru bir şekilde algılanması için metnin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Hem ana dilinde hem yabancılar için Türkçe öğretiminde dil öğretiminin metinler üzerinden yapılmasının önemine binaen, kullanılan metinlerin belli özelliklere sahip olması için metinlerin seçiminde çeşitli ölçütler geliştirilmiştir. Metin seçiminde kullanılan ölçütlerden biri de okunabilirliktir.

Okunabilirlik Ülper'e (2010, s.141-156) göre, birtakım matematiksel formüller kullanılarak bir metnin okunma güçlüğü hesaplanması anlamında kullanılmaktadır. Klare okunabilirliği metindeki dilsel özelliklerin tamamının okur tarafından az veya çok olarak kabul edilebilmesi olarak tanımlamıştır (Klare 1963'ten aktaran Çetinkaya ve Uzun, 2010, s. 141). Okunabilirlik, anlatılmak istenen okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da zor anlaşılır olma halidir (Ateşman, 1997, s. 171-174).

Bir metinle ilgili sayısal veriler metnin anlaşılabilir olması için yeterli olmamakla beraber metnin yapısal okuma güçlüğüne yönelik bir fikir vermektedir. Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik genellikle farklı kavramlar olarak görülmektedir. Anlaşılabilirlik, metne ait niceliksel özelliklerle birlikte birtakım niteliksel özellikleri de içermektedir (Ateşman, 1997, s. 171-174). Bu nedenle anlaşılabilirlik metinde hangi konudan bahsedildiğine, düşüncenin hangi sırayla, nasıl aktarıldığına ve okuyanın o konuda bilgisinin olup olmadığına göre değişim göstermektedir (Ateşman, 1997, s. 171-174). Okunabilirlik, ancak metnin nitel özellikleriyle ele alındığında kesin



bir sonuca ulaşmamızı sağlamaktadır (Zorbaz, 2007, s. 87-101). Bir metnin okunabilir olduğunu söylemek metinlerin anlaşılabilirliği hakkında az da olsa bilgi verebilmektedir (Bezirci ve Yılmaz, 2010, s. 49-62).

Alanyazınında kabul görmüş, metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik üç yaklaşım vardır. Bunlar; 1. Uzman görüşü 2. Çıkartmalı okunabilirlik işlemi ve 3. Okunabilirlik formülü'dür (Klare, 1963'ten aktaran Çetinkaya ve Uzun, 2010, s. 142).

Okunabilirlikle ilgili çalışmalar Platon ve Aristo'ya kadar dayandırılrsa da eğitim alanında yapılan çalışmalara 1920'lerden sonra rastlanmaktadır. Okunabilirliğin araştırılmasına yönelik çalışmalar metni okuyarak öğrenmenin öneminin artmasıyla yapılmaya başlanmıştır (Chall, 1988, s. 2). Metin okunabilirliğinin belirlenmesinde kullanılan birçok formül bulunmaktadır. Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçen ilk çalışmalarda, Türkçe metinler için kullanılacak bir okunabilirlik formülü olmadığından İngilizce metinler için tasarlanmış formüller kullanılmıştır. Fakat dillerin yapısı farklılık gösterdiği için bu formüller Türkçe metinlerde doğru sonuçlar vermemiştir. Türkçe metinlerde okunabilirlik tespiti için çalışmalar, 1990'lı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise okunabilirlik kavramına yönelik ilk formül, Flesch'in 1948 yılında yayınladığı okuma kolaylığı formülünü Türkçeye uyarlayan Ateşman (1997) tarafından Türkçe metinlerin güçlük düzeylerini tanımlamak ve sınıflamak amacıyla yapılmıştır (Bağcı ve Ünal, 2013, s. 13). İkinci formül doktora tezi olarak Çetinkaya (2010) tarafından yapılan Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlama ve sınıflamaya yönelik formüldür. Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ve Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ülkemizde yapılan okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan okunabilirlik formülleridir.

Okunabilirlik formülleri; cümle ve kelime uzunlukları ile bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metinlerin düzeyi hakkında tahminde bulunmayı amaçlamaktadır. Zorbaz'a (2007, s. 87-101) göre, bu formüllerle okunabilirliğin tespiti için (hece sayısı olarak ortalama) kelime uzunluğu ile (kelime sayısı olarak ortalama) cümle uzunluğu değişkenlerinin kullanılması gerekmektedir. Yılmaz ve Temiz'e (2014, s. 81-91) göre, bu formüllerin tercih edilmesi kolay uygulanabilir olması ve nesnel sonuçlar vermesinden dolayıdır. Öğrencilerin okudukları ve beğendikleri kitaplardan alınan neticelerle okunabilirlik formülüyle hesaplanan okuma düzeyi ortalamaları arasında %85 oranında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmasından dolayı bu formüllere ehemmiyet gösterilmesi gerekmektedir (Temur, 2003, s. 169-180). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin öğrencinin düzeyine uygunluğu göz önüne alınmalıdır. Öğrenciler zor metinleri okurken zorlanırken; kolay metinlerde öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun metin seçmek önemlidir (Güneş, 2000, s. 235). Bundan dolayı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış kitaplarda da metinlerin kelime, cümle uzunluğu ve bunlara bağlı okunabilirlik düzeyi yönünden seviyeye uygunluğunun bilinmesi önemli olmaktadır.

Ülkemizde Türkçe ders kitapları ile çocuk kitaplarının okunabilirliğiyle ilgili birçok çalışma (Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve Yıldız, 2015; Bozlak, 2018; Ceran, 2015; Çinpolat, 2019; Çakıroğlu, 2015; Çeçen ve Aydemir, 2011; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Güneş, 2000; Kurnaz ve Erdem, 2012; Mutlu, 2020; Okur ve Arı, 2013; Okur, Arı, Ersoyol ve Okur, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020; Temizyürek, 2010; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; Şimşek ve Çinpolat, 2021; Zorbaz, 2007) yapılmış olmasına rağmen yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle ilgili sınırlı sayıda (Biçer ve Alan, 2017; Erol, 2014; Mutlu, 2020; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016) çalışma vardır. Bunun yanında okuma kitaplarına yönelik çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların yayın tarihlerinin yeni oluşu genellikle ders kitaplarının okunabilirliği üzerine yapılmış olması okuma kitaplarına yönelik çalışmaların sayısının az olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki metinlerin düzeyleriyle ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri nedir?" sorusundan hareketle bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış A1-A2 seviyesi okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği nedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış B1-B2 seviyesi okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği nedir?

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış C1-C2 seviyesi okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği nedir?
4. Dil seviyelerine göre okuma kitaplarının okunabilirliğindeki değişim Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü ile nasıl gösterilebilir?
5. Dil seviyelerine göre okuma kitaplarının okunabilirliğindeki değişim Çetinkaya-Uzun'un (2010) okunabilirlik formülü ile nasıl gösterilebilir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan metinlerin düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların az sayıda olmasından dolayı bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s. 39). Verilerin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında özel bir yöntem oluşturur ve bu nedenle bir çözümlenme ve yorumlama sürecini temsil eder (Patton, 2002, s. 56).

### 2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan, Türkçenin Sesi Yunus Emre A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 seviyelerinde toplam 3 okuma kitabı incelenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplaması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu yöntemle metinlerin var olan durumu betimlenmiştir.

Çalışmada kullanılan metinler kitapların Pdf sürümlerinden seçilerek ayrı bir Word dosyası hâline getirilmiştir. İncelenen metindeki veriler toplanırken öncelikle metinlerin kaç kelimedenden, kaç cümleden ve kaç heceden oluştuğu tespit edilmiştir. Daha sonra kelimelerin ortalama kaç heceden oluştuğu ve cümlelerin kaç kelimedenden meydana geldiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılarak okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmıştır.

Boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri; birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir. Cümlelerin sayısı ise noktalama işaretleriyle ayrılma durumlarına göre belirlenmiştir. Sembol ve şekiller sesletildikleri biçimiyle sayılmıştır (Çetinkaya ve Uzun, 2010, s. 148-149).

Metnin okunabilirliğinin belirlenmesinde kullanılan birçok formül bulunmaktadır. Flesch'in 1948 yılında yayınladığı okuma kolaylığı formülünden uyarlanan Ateşman (1997) okunabilirlik formülü ve Çetinkaya- Uzun (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ülkemizde yapılan okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan okunabilirlik formülleridir. Bu çalışmada bu iki formüle göre okuma kitaplarının okunabilirliği hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Belirlenen sayısal veriler Ateşman (1997) formülü kullanılarak analiz edilmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - (40,175 \cdot x_1) - (2,610 \cdot x_2)$$

$x_1$  = Ortalama kelime uzunluğu (toplam hece sayısı/toplam kelime sayısı)

$x_2$  = Ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime sayısı/toplam cümle sayısı)

Ateşman (1997) okunabilirlik formülünde Türkçe metinlerin okunabilirlik sayısına göre sınıflandırılması çok zor, zor, orta güçlükte, kolay ve çok kolay şeklindedir.

**Tablo 1.** Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayısına Göre Sınıflandırılması

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

Ateşman'ın (1997) formülüne göre okunabilirlik hesaplaması yapabilmek için metinlerin her 100 kelimelik kısmının okunabilirliğinin hesaplanması gerekmektedir. Metnin başından itibaren ilk 100 kelime sayılmıştır. 100 kelime sonunda cümle bitmemiş ise cümle bitene kadar olan kelimeler 100 kelime üzerine eklenmiştir. Buraya kadar olan kısımdan toplam hece, kelime ve cümleler sayılmıştır. Hece sayısı kelime sayısına bölünerek ortalama kelime sayısı ve kelime sayısı cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu tespit edilmiştir. Daha sonra ortalama kelime ve cümle uzunlukları formülde yerine konularak asıl verilere ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ayrıca Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülü kullanılmıştır. Bu formülle belirlenen sayısal veriler analiz edilmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 118,823 - 25,987 \cdot x_1 - 0,971 \cdot x_2$$

$x_1$  = Ortalama kelime uzunluğu (toplam hece sayısı/toplam kelime sayısı)

$x_2$  = Ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime sayısı/toplam cümle sayısı)

Çetinkaya-Uzun'un (2010) okunabilirlik formülünde Türkçe metinlerin okunabilirlik sayısına göre sınıflandırılması engelli düzey, eğitsel okuma ve bağımsız okuma şeklindedir.

**Tablo 2.** Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerinin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

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

### 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik belirlenen alt amaçlar doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

#### 3.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış A1-A2 Seviyesi Okuma Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının A1-A2 seviyesinde yer alan kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik puan ve düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 3.** A1-A2 Seviye Okuma Kitaplarının Okunabilirlikleri

Metin (Türkçenin Sesi Yunus Emre)	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Ateşman (1997)	213	101	17	2,108	5,941	99	Çok Kolay
Çetinkaya- Uzun (2010)	4976	2233	466	2,228	4,791	56	Bağımsız Okuma

Tablo 3 incelendiğinde, Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre A1-A2 düzeyindeki metinde yer alan kelimelerin ortalama 2,1 hece uzunluğunda olduğu, Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülünün yaklaşık bir hece daha uzun olmak üzere 2,2 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Cümle uzunluğu yönüyle A1-A2 düzeyindeki metnin Ateşman formülüne göre (5,941) ortalama 6 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği, bunun yanında Çetinkaya-Uzun formülünde (4,791) ortalama 5 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği görülmektedir. Ateşman'ın (1997) formülüne göre yapılan hesaplamada A1-A2 düzeyindeki metnin 99 puan yani "çok kolay" olduğu ve Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülüne göre yapılan hesaplamada A1-A2 düzeyindeki metnin "bağımsız okuma" yani 5-7. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış B1-B2 Seviyesi Okuma Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının B1-B2 seviyesinde yer alan kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik puan ve düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 4.** B1/B2 Seviye Okuma Kitaplarının Okunabilirlikleri

Metin (Türkçenin Sesi Yunus Emre)	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Ateşman (1997)	244	100	15	2,44	6,666	83	Kolay
Çetinkaya- Uzun (2010)	5312	2266	421	2,344	5,382	53	Bağımsız Okuma

Tablo 4 incelendiğinde, Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre B1-B2 düzeyindeki metinde yer alan kelimelerin ortalama 2,4 hece uzunluğunda olduğu, Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülü ise yaklaşık bir hece daha kısa olmak üzere 2,3 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Cümle uzunluğu yönüyle B1-B2 düzeyindeki metnin Ateşman formülüne göre (6,666) ortalama 7 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği, bunun yanında Çetinkaya-Uzun formülüne göre (5,382) ortalama 5 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği görülmektedir. Ateşman'ın (1997) formülüne göre yapılan hesaplamada B1-B2 düzeyindeki metnin 83 puanla "kolay" olduğu ve Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülüne göre yapılan hesaplamada B1-B2 düzeyindeki metnin 53 puanla "bağımsız okuma" yani 5-7. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış C1-C2 Seviyesi Okuma Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının C1-C2 seviyesinde yer alan kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik puan ve düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 5.** C1/C2 Seviye Okuma Kitaplarının Okunabilirlikleri

Metin (Türkçenin Sesi Yunus Emre)	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Ateşman (1997)	275	108	15	2,546	7,2	78	Kolay
Çetinkaya- Uzun (2010)	5563	2366	397	2,351	5,959	52	Bağımsız Okuma

Tablo 5 incelendiğinde, Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre C1-C2 düzeyindeki metinde yer alan kelimelerin ortalama 2,5 hece uzunluğunda olduğu, Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülünde ise yaklaşık iki hece daha kısa olmak üzere 2,3 kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Cümle uzunluğu yönüyle C1-C2 düzeyindeki metnin Ateşman formülüne göre (7,2) ortalama 7 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği, bunun yanında Çetinkaya-Uzun formülüne göre (5,959) ortalama 6 kelimedenden oluşan cümlelerden meydana geldiği görülmektedir. Ateşman'ın (1997) formülüne göre yapılan hesaplamada C1-C2 düzeyindeki metnin 78 puanla "kolay" olduğu ve Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülüne göre yapılan hesaplamada C1-C2 düzeyindeki metnin 52 puanla "bağımsız okuma" yani 5-7. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.4. Dil Seviyelerine Göre Okuma Kitaplarının Okunabilirliğindeki Değişimin Ateşman'ın Okunabilirlik Formülü ile Gösterimine Ait Bulgular ve Yorum

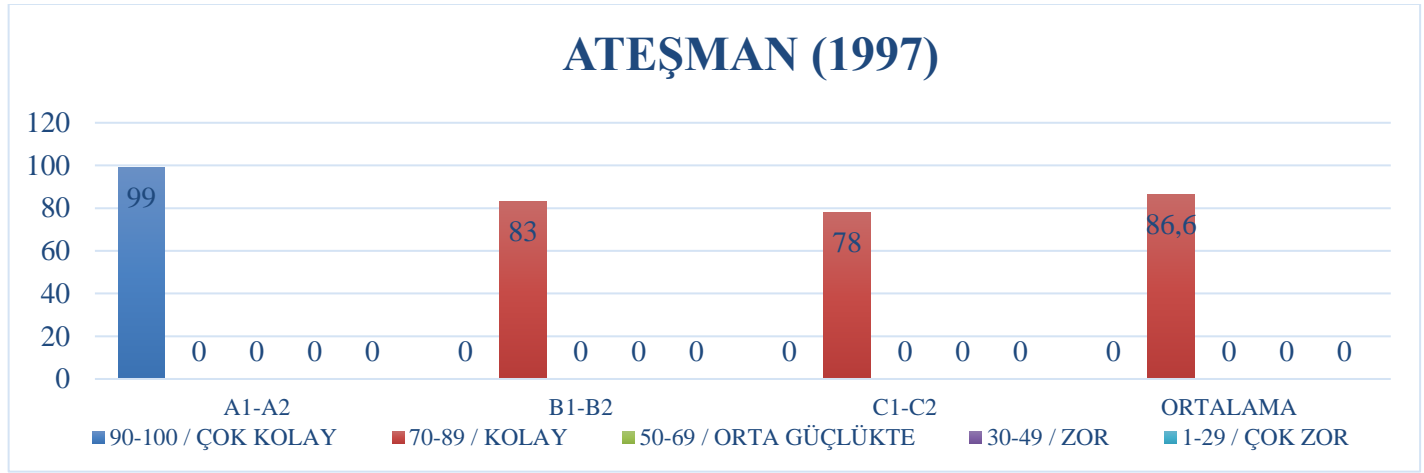
Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanlarında ve düzeylerinde seviyelere göre A1, A2, B1, B2, C1, C2 değişim incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 6.** Dil Seviyelerine Göre Okuma Kitaplarının Okunabilirliğindeki Değişimin Ateşman'ın Okunabilirlik Formülü ile Gösterimi

Metin (Türkçenin Sesi Yunus Emre)	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
A1/A2	213	101	17	2,108	5,941	99	Çok Kolay
B1/B2	244	100	15	2,44	6,666	83	Kolay
C1/C2	275	108	15	2,546	7,2	78	Kolay
Ortalama	244	103	16	2,4	6,6	86,6	Kolay

Tablo 6'ya göre ortalama kelime uzunluğunun yaklaşık A1-A2'de 2,1, B1-B2'de 2,4, C1-C2'de 2,5 hece uzunluğunda kelimedenden oluştuğu ve düzeylere göre arttığı ortalama cümle uzunluğunun ise A1-A2'de 6, B1-B2'de 7, C1-C2'de 7 kelime uzunluğundaki cümlelerden oluştuğu ve düzeylere göre arttığı görülmektedir. Seviyelere göre ortalama kelime uzunluğu (2,4) 2, ortalama cümle uzunluğu (6,6) 7'dir. Okunabilirlik puanının Ateşman'ın formülüyle hesaplandığında A1-A2'de 99 iken B1-B2'de 83 C1-C2'de 78 olduğu görülmektedir. Okunabilirlik puanının, dil düzeyleri arttıkça düştüğü görülmüştür. Okunabilirlik düzeyi A1-A2'de çok kolay iken B1-B2 ve C1-C2'de kolay bulunmuştur. Seviyelere göre ortalama kelime uzunluğu (2,4) 2, ortalama cümle uzunluğu (6,6) 7 ve ortalama okunabilirlik puanı 87'dir.

Şekil 1'de yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri verilmiştir:



**Şekil 1.** Metinlerin okunabilirlik puanı ve düzeyinin Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre dağılımı

Şekil 1'e göre incelen kitapların Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri A1-A2 seviyesi okunabilirlik puanı 99 okunabilirlik düzeyi çok kolay, B1-B2 seviyesi okunabilirlik puanı 83 okunabilirlik düzeyi kolay, C1-C2 seviyesi okunabilirlik puanı 78 okunabilirlik düzeyi kolay ve ortalamanın okunabilirlik puanı 86,6 okunabilirlik düzeyinin ise kolay olduğu görülmektedir.

### 3.5. Dil Seviyelerine Göre Okuma Kitaplarının Okunabilirliğindeki Değişimin Çetinkaya-Uzun'un Okunabilirlik Formülü ile Gösterimine Ait Bulgular ve Yorum

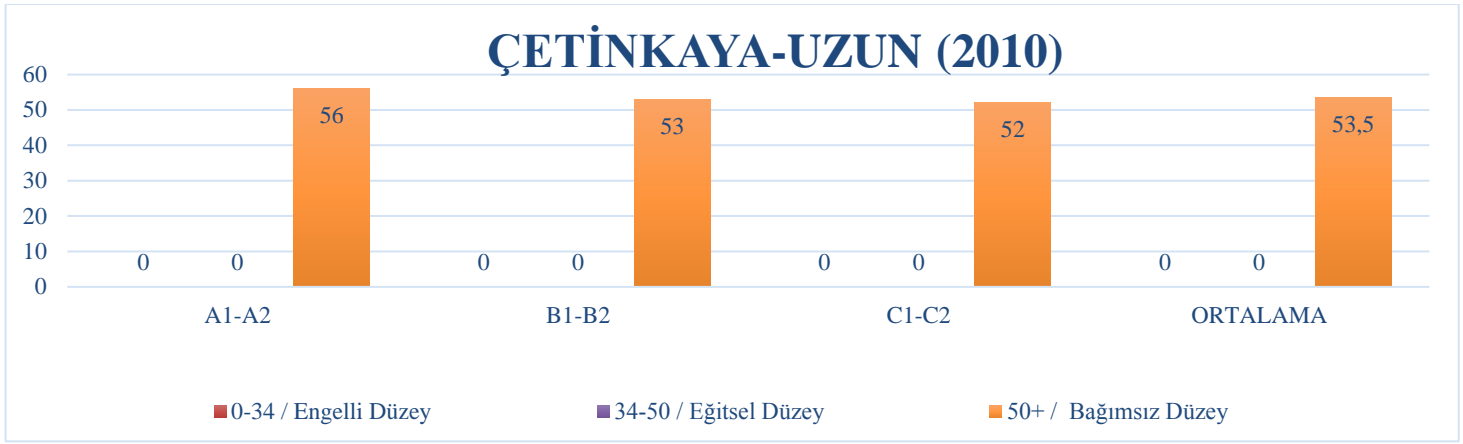
Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanlarında ve düzeylerinde seviyelere göre A1, A2, B1, B2, C1, C2 değişim incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 7.** Dil Seviyelerine Göre Okuma Kitaplarının Okunabilirliğindeki Değişimin Çetinkaya-Uzun'un Okunabilirlik Formülü ile Gösterimi

Metin (Türkçenin Sesi Yunus Emre)	Toplam Hece Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
A1/A2	4976	2233	466	2,228	4,791	56	Bağımsız Okuma
B1/B2	5312	2266	421	2,344	5,382	53	Bağımsız Okuma
C1/C2	5563	2366	397	2,351	5,959	52	Bağımsız Okuma
ORTALAMA	5283	2288	428	2,3	5,37	53,6	Bağımsız Okuma

Tablo 7'e göre ortalama kelime uzunluğunun yaklaşık A1-A2'de 2,2, B1-B2'de 2,3, C1-C2'de 2,4 hece uzunluğunda kelimedenden oluştuğu ve düzeylere göre arttığı; ortalama cümle uzunluğunun ise A1-A2'de 5, B1-B2'de 5, C1-C2'de 6 olduğu ve düzeylere göre arttığı görülmektedir. Okunabilirlik puanının Çetinkaya-Uzun'un formülüyle hesaplandığında A1-A2 de 56 iken B1-B2 de 53, C1-C2 de 52 olduğu görülmektedir. Okunabilirlik puanının dil düzeyleri arttıkça düştüğü görülmüştür. Okunabilirlik düzeyinin tüm dil seviyelerinde bağımsız okuma yani 5-7. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Seviyelere göre ortalama kelime uzunluğu (2,3) 2, ortalama cümle uzunluğunun (5,3) 5 ve ortalama okunabilirlik puanı 54'tür.

Şekil 2'de yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri verilmiştir:



**Şekil 2.** Metinlerin okunabilirlik puanı ve düzeyinin Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre dağılımı

Şekil 2'ye göre incelen kitapların Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre A1-A2'nin okunabilirlik puanı 56 B1-B2'nin okunabilirlik puanı 53 ve C1-C2'nin okunabilirlik puanı 52'dir. Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik düzeyinin tüm seviyelerde bağımsız okuma olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okunabilirlik formülleri yalnızca dilin yapısı üzerine oluşturulmuştur ve metnin yapısal okuma güçlük düzeyine yönelik bir fikir vermektedir. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı Türkçenin Sesi Yunus Emre A1-A2, B1-B2, C1-C2 seviye 3 okuma kitabı Ateşman'ın (1997) ve Çetinkaya-Uzun'un (2010)'un okunabilirlik formülleriyle incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde şu durumlar tespit edilmiştir: Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre okuma kitaplarındaki ortalama kelime uzunluğu (2,4) 2, olup düzeylere göre düzenli bir artış gerçekleşmiş; dil düzeyi yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimeler kullanılmıştır. Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre okuma kitaplarındaki ortalama kelime uzunluğu (2,3) 2, olup düzeylere göre düzenli bir artış gerçekleşmiş, dil düzeyi yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimeler kullanılmıştır. Çeşitli çalışmalarda (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010) Türkçenin ortalama kelime uzunluğunun 2,60 hece olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun'un (2010)'un okunabilirlik formüllerine göre incelenen Türkçenin Sesi Yunus Emre A1-A2, B1-B2, C1-C2 seviye üç okuma kitabının ortalama kelime uzunluğu bu ortalamanın altında bulunmuştur. Bunun sebebi kitapların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış olması olabilir. Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre; okuma kitaplarındaki ortalama cümle uzunluğu 7 olup düzeylere göre düzenli bir artış gerçekleşmiş, dil düzeyi yükseldikçe metinlerde daha uzun cümleler kullanılmıştır. Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre; okuma kitaplarındaki ortalama cümle uzunluğunun 5 olup düzeylere göre düzenli bir artış gerçekleşmiş, dil düzeyi yükseldikçe metinlerde daha uzun cümleler kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda Türkçenin ortalama cümle uzunluğu 9-10 kelime (Ateşman, 1997, s. 171-174) ve 10-11 kelime (Bezirci ve Yılmaz, 2010, s. 49-62) olarak belirlenmiştir. Buna göre, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun'un (2010)'un okunabilirlik formüllerine göre incelenen üç okuma kitabındaki tüm seviyelerdeki metinlerin ortalama cümle uzunluğu bu ortalamanın altında bulunmuştur. Güneş'e (2003, s. 44) göre ders kitaplarında kullanılan cümlelerin kısa ve basit olması okunabilirliği artırmakta ve kısa cümleler uzun cümlelerden daha iyi öğrenilmektedir. Acarlar, Ege ve Turan (2002, s. 71), basit ve kısa hece yapılarının Türkçede algılama kolaylığı sağladığını ifade etmektedir. İncelenen üç okuma kitabındaki tüm seviyelerdeki metinlerin cümlelerinin ve kelimelerinin kısa ve basit olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için okuma kitaplarının okunabilirliğini arttıracak; kısa cümlelerin ve kelimelerin algılama kolaylığı sağlayacağı söylenebilir.

Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre okuma kitaplarındaki A1-A2 seviyesi metinlerin okunabilirlik düzeyi çok kolay iken B1-B2 ve C1-C2 seviyesi metinlerin okunabilirlik düzeyi kolay bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda (Bora, 2019; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; Zorbaz, 2007) incelenen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden "kolay" olduklarını tespit etmiştir. Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülüyle yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışma sonucunda tespit edilen veriler benzerlik göstermektedir. Çetinkaya-Uzun'un okunabilirlik formülüne göre ise okuma kitaplarındaki tüm seviyelerdeki metinler bağımsız okumadır. Yapılan çalışmalarda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin düzeyleri incelendiğinde; Okur

ve Arı'nın (2013, s. 169-180) çalışmasında 5.sınıf %69, Okur, Arı, Ersoyol ve Okur'un (2013, s. 65-79) çalışmasında 6.sınıf %71,43, 7.sınıf 62,07 ve 8.sınıf %77,21; yine Bağcı ve Ünal'ın (2013, s. 12-28) çalışmasında 8.sınıf %69,64 olduğu tespit edilmiştir. Okur ve Arı'nın (2013) 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını okunabilirlik açısından incelediği çalışmasında ise sınıf seviyesi yükseldikçe okunabilirlik seviyesinin de yükseldiği belirtilmektedir. Bu bulgulardan hareketle temel düzey için 5-6-7.sınıf, orta düzey için 8-9.sınıf ve ileri düzey için de 10-11-12.sınıf ve daha ileri düzeydeki metinlerin kullanılmasının uygun olacağı söylenebilir. Bu çalışmada incelenen 3 okuma kitabındaki okunabilirlik düzeyinin tüm seviyelerde bağımsız okuma 5-6-7. sınıf olduğu tespit edilmiştir. Birçok araştırmacı, farklı kişiler tarafından tasarlanan okunabilirlik formülleri ile metinlerin okunabilirlik puan ve düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmaların bir kısmı çalışmamızla farklı sonuçlar elde etmiştir. Bu değerlendirmelerden hareketle B1-B2 seviyesinde 5-6-7.sınıf düzeyindeki metin yerine daha çok 8-9.sınıf düzeyinde ve C1-C2'de de daha çok 10-11-12.sınıf ve daha ileri düzeydeki metinlerin kullanılmasının yararlı olabileceği söylenebilir. Yapılan bir çalışmada (Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek, 2015, s. 455-476) okuma metinlerinin Türkçe eğitimi kurlarının sonuna doğru öğrencilerin seviyesinin biraz üzerinde olan özgün metinlerden oluşturulmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bu sebeple C1 düzeyindeki metinlerin B2 ile aynı düzeyde olması, bu metinlerin öğrencinin dil becerisini geliştirmekte eksik kalabileceğini düşündürmektedir. Kitabın bu yönüyle geliştirilebilir olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada incelenen 3 okuma kitabındaki tüm seviyelerdeki metinlerin uygulanan 2 okunabilirlik formülüne göre sonuçlarında benzerlik görülmektedir.

## 5. ÖNERİLER

Okunabilirlik, metinlerin zorluk derecelerini nicel özellikleri ile ifade etmeye ve metnin güçlüğü hakkında fikir vermeye çalışmaktadır. Bu çalışma seçilen okuma kitaplarının okunabilirliğini yapısal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Okunabilirlik formülleri metinlerin yapısal olarak incelenmesi anlamına gelmekte, anlaşılabilirlik boyutuna değinmemektedir. Okunabilirlik, ancak metnin nitel özellikleriyle birlikte ele alındığında sağlıklı bir sonuç verebilir. Metinlerin güçlüğü belirlenmesinde okunabilirlik ile anlaşılabilirlik birlikte değerlendirilmeli ve metinlerin nitel özelliklerinin de ölçülebilmesi için formüller geliştirilmelidir. Metinler seçilmek istendiğinde uzun cümleler olup olmama durumuna bakmakla birlikte cümlelerde mecaz anlamlı kelimeler, soyut kelimeler, bilinmeyen kelimeler, metinlerde yer alan bilgilerin öğrencilerin ön öğrenmeleriyle benzerliği, metinlerin ilgili çekici olup olmaması gibi birçok etken birlikte değerlendirilmelidir. Metinlerin hem yapı olarak hem de içerik olarak incelendiği daha kapsamlı çalışmaların yapılmasının metinlerin sınıf seviyesine göre düzenlenmesinde daha çok yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkçenin yapısına uygun anlaşılabilirliği de içine alan yeni bir formül geliştirilerek alanyazına katkıda bulunulabilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında bulunan metinler, öğrencilerin rahat bir şekilde okuyup anlayabileceği uzunlukta kelimelerden ve cümlelerden oluşmalıdır. Öğrenci seviyesinin üstünde uzunluğa sahip cümleleri öğrencilerin anlaması beklenemez. Çok kısa cümleler veya çok uzun cümleler öğrenci seviyesine uygun değildir. Kitaplarda yer alan metinler okunabilirlik düzeyleri açısından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Ayrıca çok kolay metinler öğrencilerin sıkılmalarına, zor metinler ise özgüvenlerini kaybederek derslerden soğumalarına neden olabilir. Bu nedenle kitaplara alınacak metinler öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmelidir.

Metinlerin düzeyleri belirlenirken okunabilirliğin yanında farklı değişkenler de ölçmeye katılabilir. Metinlerin güçlüğü belirlenmesinde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik birlikte değerlendirildiğinde daha güvenilir sonuçlar elde edilerek öğrencilerin seviyelerine daha uygun metinler seçilebilir. Türkçenin yapısına uygun anlaşılabilirliği de içine alan yeni bir formül geliştirilerek alanyazına katkıda bulunulabilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baş, B., & Yıldız, F. İ. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.



- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017), Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.
- Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bozlak, G. Ü. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri/düzeylerinin incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 209-234.
- Ceran, D. (2015). Yüz temel eser listesi Türk edebiyatı kategorisinde yer alan kitapların okunabilirlik düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin kitaplar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 23-51.
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. Beverley L. Zakaluk and S. Jay Samuels (Eds.). *Readability: Its past, present, and future* içinde (ss. 2-13). Newark, DE: International Reading Association.P.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çeçen, M. A., & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, G., & Uzun, L. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri*. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri (ss. 141-155). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)*, 6(22), 206-219.
- Çinpolat, E. (2019). *Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 455-476.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50, 29-38.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güneş, F. (2000). *Çocuk kitaplarının okunabilirlik ölçüleri açısından incelenmesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. A.Ü. TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 39-48.
- Kurnaz, C., & Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 22, 371 – 386.

- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202- 226.
- Okur, A., Arı, G., Ersoyol, F., & Okur, E. K. (2013). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 65-79.
- Özçetin, K., & Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma metinleri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, Y., & Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *TÜBAR*, 27, 645-654.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik kavramı. *TÜBAR*, 13, 169-180.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y.Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 189, 219-230.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 81-91.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016), Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri, *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2509-2524.

## İncelen Kaynaklar

*Türkçenin Sesi Yunus Emre (A1-A2)*. Yunus Emre Enstitüsü, (2020).

*Türkçenin Sesi Yunus Emre (B1-B2)*. Yunus Emre Enstitüsü, (2020).

*Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)*. Yunus Emre Enstitüsü, (2020).

## 7. EXTENDED ABSTRACT

The most significant purpose in teaching a foreign language is to write 4 basic language skills (reading, listening, speaking, writing) (Gedik, 2009, p. 3). Various materials are used to develop basic language skills. The most prominent ones of these materials are the textbooks and the texts in them. All activities used to develop basic language skills are based on these texts. According to Şimşek (2011, pp. 9-36), reading, writing, and texts, constitute the basis of teaching Turkish as a mother tongue and teaching it as a foreign language. In order for the texts prepared for teaching Turkish to foreigners to be perceived correctly by the student, the texts must have certain characteristics.

Various criteria have been developed for the selection of texts. These texts that are used have certain characteristics. One of the criteria used in text selection is readability. Readability is the readability of a text to the reader. Readability can be described as how easy or difficult the texts are to be understood by the reader (Ateşman, 1997, pp. 171-174).

There are many formulas used to determine text readability. In the prior studies measuring the readability of Turkish texts, formulas designed for English texts were used as there was no other readability formula to be used

for Turkish texts. However, since the structure of languages differs, these formulas did not produce correct results in Turkish texts. Studies for detecting readability in Turkish texts have been started since the 1990s.

In Turkey, the first formula for the concept of readability was created by Ateşman (1997), who adapted the formula for ease of reading published by Flesch in 1948 into Turkish, in order to define and classify the difficulty levels of Turkish texts (Bağcı & Ünal, 2013, p. 13). The readability formula developed by Ateşman (1997) and the readability formula developed by Çetinkaya-Uzun (2010) are the most commonly used readability formulas in these studies conducted in our country.

Readability formulas aim to make an estimation about the level of the texts by considering the sentence and word lengths and the number of unknown words. Therefore, in the books prepared for teaching Turkish to foreigners, it is important to know the suitability of the texts for the level in terms of word, sentence length, and readability level.

Many studies on the readability of Turkish textbooks and children's books in our country were conducted (Bağcı & Ünal, 2013; Baş & Yıldız, 2015; Bozlak, 2018; Ceran, 2015; Çinpolat, 2019; Çakıroğlu, 2015; Çeçen & Aydemir, 2011; Çiftçi, Çeçen and Melanlıoğlu, 2007; Güneş, 2000; Kurnaz & Erdem, 2012; Mutlu, 2020; Okur & Arı, 2013; Okur, Arı, Ersoyol & Okur, 2013; Özçetin & Karakuş, 2020; Temizyürek, 2010; Tosunoğlu & Özlük, 2011; Şimşek and Çinpolat, 2021; Zorbaz, 2007), although, there are limited numbers of texts related to the readability levels of the texts in the textbooks prepared to teach Turkish to foreigners (Biçer & Alan, 2017; Erol, 2014; Mutlu, 2020; Yılmaz & Temiz, 2014; Zorbaz & Köroğlu, 2016). However, it is seen that studies on readers are insufficient. The fact that the studies are new as well as they are generally made on the readability of the textbooks and the studies on the readers shows that there is a need for studies on the levels of the texts in the readers prepared to teach Turkish to foreigners.

In line with these needs, by asking the question "What is the readability status of the texts in the reading books prepared for teaching Turkish to foreigners?"; in this study, it is aimed to determine the readability levels of the texts in the reading books prepared for teaching Turkish to foreigners.

This study, which aims to determine the readability level of the texts in readers, is a case study. A case study is an in-depth description and examination of a limited system (Merriam, 2013, p. 39). The Voice of Turkish, Yunus Emre A1-A2, B1-B2, and C1-C2 level readers prepared by Yunus Emre Institute were examined in the research. During the data collection process of the research, the document analysis method was used. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the facts or events that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 187). With this method, the existing state of the texts is described.

In this study, the readability of readers was calculated according to the readability formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010).

When the obtained data were examined, the following situations were detected: According to Ateşman's readability formula, the average word length in reading books was (2,4) 2, and there was a regular increase according to the levels, and as the level increased, longer words were used in the texts. According to the readability formula of Çetinkaya-Uzun, the average word length in reading books is (2.3) 2, and there was a regular increase according to the levels, and as the level increased, longer words were used in the texts. In various studies (Ateşman, 1997, pp. 171-174; Bezirci & Yılmaz, 2010, pp. 49-62) it has been stated that the average word length of Turkish is 2.60 syllables. Accordingly, the average word length of Yunus Emre's Voice of Turkish A1-A2, B1-B2, C1-C2 level three reading books, which was examined according to the readability formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010), was found below this average.

According to Ateşman's readability formula, the average sentence length in reading books is 7, and there has been a regular increase according to the levels, and as the level increases, longer sentences are used in the texts. According to the readability formula of Çetinkaya-Uzun; The average sentence length in reading books is 5, and there has been a regular increase according to the levels, and as the level increases, longer sentences are used in the texts. In the studies conducted, the average sentence length of Turkish was determined as 9-10 words (Ateşman, 1997, pp. 171-174) and 10-11 words (Bezirci & Yılmaz, 2010, pp. 49-62). Accordingly, the average sentence length of the texts at all levels in the three reading books examined according to the readability formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010) was found below this average.

According to Güneş (2003, p. 44), the short and simple sentences used in textbooks increase readability and short sentences are learned better than long sentences. Acarlar, Ege, and Turan (2002, p. 71) state that simple and short syllable structures provide ease of perception in Turkish. It can be said that the short and simple sentences and words of the texts at all levels in the three reading books examined will increase the readability of the reading books and the short sentences and words will provide ease of perception.

According to Ateşman's readability formula, while the readability level of A1-A2 level texts in readers was too easy, the readability level of B1-B2 and C1-C2 level texts was found to be easy. Studies (Bora, 2019; Tosunoğlu & Özlük, 2011; Zorbaz, 2007) have determined that the texts in the examined Turkish textbooks are "easy" in terms of readability. The results of the studies conducted with Ateşman's (1997) readability formula are similar to the data obtained as a result of this study.

According to the readability formula of Çetinkaya-Uzun, the texts at all levels in the readers are classified as independent reading. In the studies conducted, the texts in the secondary school Turkish textbooks were 5th grade (Okur & Arı, 2013, pp. 169-180) 69%, 6th grade (Okur, Arı, Ersoyol & Okur, 2013, pp. 65-79) 71.43%, 7th grade 62.07 and 8th grade 77.21%; again, 8th grade (Bağcı & Ünal, 2013, pp. 12-28) was determined to be mostly at the 8th-9th grade level with 69.64%. Based on these findings, it can be said that it would be appropriate to use texts for grades 5-6-7 for basic level, grades 8-9 for intermediate level, and grades 10-11-12 and more for advanced level. The readability level of the three reading books examined in this study has been identified as independent reading 5-6-7 at all levels.

According to the two readability formulas applied, the results of the texts at all levels in the three reading books examined in this study are similar.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 07.07.2021 Kabul/Accepted: 29.07.2021

## KOVID-19 SALGINI SÜRECİNDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ZOOM KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ

Zeynep Kübra ONUR<sup>1</sup>

### Özet

Kovid-19 salgınıyla zorunlu ihtiyaç haline gelen uzaktan eğitim faaliyetleri yabancılara Türkçe öğretiminde de yapılmaya başlamıştır. Salgın süreciyle başlayan acil uzaktan eğitim çalışmalarında kullanılan araçların eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu ve olumsuz etkilerinin tespit edilmesi istendik çıktılar elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da yer alan 2 özel üniversitenin Tömer biriminde çalışan 27 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 3'lü likert tipi "Zoom Kullanımı Hakkında Öğretici Görüşleri" anket formu kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Anket çalışması sonuçlarına göre acil uzaktan eğitim kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde kullanılan Zoom video konferans aracının kullanımının kolay olduğu, pek çok ihtiyacı karşıladığı ve konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı, bununla birlikte bazı eksik yönlerinin olduğu ve yazma becerisinin geliştirilmesi için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi; Zoom; kovid- 19; öğretici görüşü; acil uzaktan öğretim

## THE USE OF ZOOM IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE DURING THE COVID- 19 EPIDEMIC TEACHER OPINIONS

### Abstract

Distance education activities, which have become a necessity with the Covid-19 epidemic, have also started to be carried out in teaching Turkish to foreigners. Determining the positive and negative effects of the tools used in the emergency distance education studies that started with the epidemic process is important in terms of obtaining the desired outputs. This study was designed with a case study, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 27 lecturers working in the Tömer unit of 2 foundation universities in Istanbul. Within the scope of the research, a triple likert type "Teacher Opinions on the Use of Zoom" questionnaire developed by the researcher in teaching Turkish as a foreign language was used. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the survey, it was concluded that the Zoom video conferencing tool, which is used within the scope of teaching Turkish to foreigners within the scope of emergency distance education, is easy to use, meets many needs and contributes to its development. However, speaking skills have some deficiencies and are insufficient for the development of writing skills.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners; Zoom; covid-19; teacher opinion; emergency distance education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

**Kaynakça Gösterimi:** Onur, Z. K. (2021). Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 15-27.

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi ABD, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, Kocaeli - Türkiye, zekuonur@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2707-2429.

## 1. GİRİŞ

20. yüzyılda gerçekleşen ve gerçekleşmekte olan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yansımaları eğitim öğretim alanında kendini göstermektedir. Teknolojik gelişmeler eğitim teknolojileri alanının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi de hızlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların tarihsel gelişimine bakıldığında neredeyse tamamının teknolojik buluş ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. İhtiyaçlara ve zamanın gerektirdiklerine bağlı olarak uzaktan eğitim, çevrim içi eğitim ve acil uzaktan öğretim gibi kavramlar ortaya çıkmıştır.

Öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı yerde olmadığı resmî eğitim süreci (Durdu ve Durdu, 2016) olarak tanımlanan uzaktan eğitimin başlangıcı 1883'te İsveç'te mektupla eğitimin yapılması kabul edilse de bazı kaynaklara göre uzaktan eğitim 1700'lü yıllara kadar dayanmaktadır (Kırık, 2014). 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri"nin verileceği belirtmiş ve bu derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Günümüzde ise uzaktan eğitim web üzerinden yapılmaya devam etmektedir.

Türkiye'de eğitim kurumlarının fiziksel eksikleri eğitim kurumlarını uzaktan eğitime yönlendirmiş ve 1927 yılında mektupla eğitime başlanmıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte 1968 radyo ve televizyon aracılığıyla eğitimlere devam edilmiş ardından 1982 yılında yükseköğretimde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır (Pilancı, 2020). Günümüzde 120'den fazla üniversitede uzaktan eğitim merkezi bulunmaktadır (Saraç, 2020). Uzaktan eğitimde planlama boyutu vardır. Uygulama alanı ve alanına özgü teorik ve pratik bilgilere dayanmaktadır (Bozkurt vd., 2020).

Literatüre bakıldığında çevrim içi öğrenmeyle ilgili birbirini tamamlayan birçok tanım görülmektedir (Durdu ve Durdu, 2016). Horton (2000) çevrim içi öğrenmeyi bir kişinin öğrenmesi amacıyla kullanılan çevrim içi teknoloji uygulaması olarak tanımlarken Khan (1998) çevrim içi öğrenmeyi uzaktan eğitimde kaynakların eş-zamanlı ve eş-zamansız kullanımına imkân sağlayan dağıtım modeli olarak tanımlamaktadır. Bir eğitimin çevrim içi öğrenme olabilmesi için içeriğin en az %80 oranında çevrim içi olarak sunulması gerekmektedir ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri bulunmamalıdır (Allen, Seaman, Poulin ve Straut, 2016). Anthony (2010) çevrim içi öğrenmenin geleneksel sınıf içi öğretime alternatif bazen de destekleyici olduğunu ifade etmektedir.

### 1.1. Acil Uzaktan Eğitim

Acil uzaktan öğretim (emergency remote teaching), uygulanmakta olan eğitim öğretim programını acil durum ya da kriz sonrasında hızlı ve güvenli bir şekilde eğitim ve öğretime geçici erişimi sağlamaktır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Acil uzaktan öğretim mi acil uzaktan eğitim mi tartışmaları yaşansa da acil durumlar öncesinde bir planlama yapmak mümkün olmadığı, acil durum sırasında bilgi ve tecrübe paylaşımı, uygulama gibi aksiyonları düzenlemek ilk olarak öğretmen ve akademisyenlerin yükümlülüğü olması sebebiyle acil uzaktan öğretim kavramının kabul görmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020).

Gerekli durumlarda hızlı kararlar alarak öğrenme çıktılarına ulaşmak, öğrencinin akademik başarısını sağlamaktan ziyade eğitimin devamlılığını sağlamaktır. Zorunluluktan, ihtiyaçtan ortaya çıkan acil uzaktan öğretimde amaç eldeki olanaklarla eğitimin kesintiye uğramasına engel olmaktır (Bozkurt vd., 2020).

Kriz zamanları eğitim öğretim planları yapımında karşılaşılan sorunlar karşısında yaratıcı düşünme becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisi, öğreticilere öğrencinin ihtiyaçlarına ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmeyi sağlamaktadır. Örneğin Afganistan'da savaş nedeniyle kız çocuklarının okula gidememesi karşısında CD'ler ile öğrencilere acil uzaktan öğretim imkânı sağlanmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020).

Yüz yüze yapılan eğitimin yöntemi, teknikleri ve ders materyalleri acil uzaktan eğitime simule edilmemelidir. Bununla beraber acil uzaktan eğitim için gerekli olan hızlı yaklaşım verilen derslerin kalitesini düşürebilir. Acil uzaktan eğitim uzun vadeli çözüm olarak düşünülmemeli ve acil bir soruna mecburen üretilmiş bir çözüm olduğu kabul edilmelidir. Acil uzaktan eğitim, kriz zamanlarında teknolojik araçların yardımıyla uzaktan erişimle öğrenme faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetme sürecidir.

## 1.2. Kovid-19 Sürecinde Acil Uzaktan Öğretim

2019 Aralık sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve Mart 2020 itibariyle küresel bir salgına dönüşen Kovid-19 hayatın rutin seyrini birçok alanda sekteye uğratmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri ise Kovid-19 sürecinde sekteye uğrayan alanlardan biri de eğitim ve öğretimdir. Salgının bulaşma hızını kesmek adına ülkeler kademeli olarak okulları kapatma kararı almıştır. UNESCO verilerine (UNESCO, 2020) göre Çin 16 Şubat'ta ülke genelinde okulları kapatmış, 5 Nisan tarihine gelindiğinde ise 194 ülkede okullar ülke genelinde kapatılmıştır. Diğer ülkeler ise yerel düzeyde okulları kapatma kararı almıştır. Süreç içerisinde alınan sağlık önlemleri ve sağlık çalışmalarının da etkisiyle 21 Haziran tarihi itibariyle ülke genelinde okulları kapalı olan ülke sayısı 123 olarak görülmektedir.

Okulların süreç içerisinde kapanmış olması eğitimin tamamen durduğu anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda ülkeler uzaktan eğitim uygulamalarına yönelip televizyon, çevrimiçi platformlar, internet, mobil uygulamalar gibi teknolojik araçlarla eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesini, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden kopmamasını sağlamayı amaçlamışlardır. Google Meet, Google Hangouts, Zoom, Cisco Webex, Bigbluebutton gibi çevrim içi video konferans uygulamaları Kovid-19 salgını sonrasında çevrim içi canlı video eğitim uygulamaları olarak kullanılmaya başlanmıştır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020) Kısıtlamalar, okulları, üniversiteleri ve diğer birçok fiziksel eğitim kurumunu kapsayarak, tüm eğitim kurumlarını uzaktan faaliyet göstermeye ve acil uzaktan öğretimi uygulamaya koymaya zorlamıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Öğreticiler salgının getirdiği sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve fizyolojik sorunlarla mücadele ederken alışık oldukları yüz yüze eğitim ortamı dışında çevrim içi araçlarla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmışlardır (Çelikkemir, 2020). Derslerin çevrim içi öğrenme ortamlarına entegre edilmesinde yaşanan problemlerin başında öğretmenlerin çevrim içi öğretimin pedagojik temellerinden habersiz olması, teknolojik altyapı yetersizliği ve teknoloji kullanım beceri sayılabilmektedir (bkz. Çetinkaya Aydın, G.). Bütün bu durumların doğal sonucu olarak öncesinde tasarım ve planlama yapmak mümkün olmadığı için verilmekte olan bu dersler "Acil Uzaktan Öğretim" olarak adlandırılmaktadır (Yıldız ve Kartal, 2020).

Türkiye'de 16 Mart'ta ülke çapında yüz yüze eğitim sonlandırılmıştır. Yüksek öğretimde 23 Mart itibariyle gerekli alt yapıya sahip üniversiteler acil uzaktan eğitime geçerken alt yapısı olmayan üniversiteler çeşitli çözümler arayarak çevrim içi ortamları derslerine entegre etmeye başlamışlardır. YÖK tarafından yapılan açıklamada (Saraç, 2020) 2 yıl önce başlatılan "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" kapsamında nispeten az gelişmiş bölgelerde bulunan 16 üniversitede 6 bine yakın öğretim elemanına "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme", 50 binden fazla öğrenciye "Dijital Okuryazarlık" dersleri verilmiştir. Türkiye geneli 120'den fazla üniversitede uzaktan eğitim merkezinin bulunması bu sürecin nispeten daha sağlıklı ve kolay yaşanmasını sağlandığı belirtilmiştir.

Üniversitelerin acil uzaktan öğretime geçmesiyle beraber üniversiteler bünyesinde çalışan Türkçe öğretim merkezleri ve özel merkezler eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Uzaktan eğitim altyapısına sahip olmayan merkezler çeşitli video konferans araçları kullanarak acil uzaktan öğretimi gerçekleştirmektedirler. Uzaktan eğitim altyapısı olmayan üniversitelerin ve Türkçe öğretim merkezlerinin sık kullandığı video konferans araçlarından biri Zoom'dur.

Müşteri yorumlarına göre 1. sırada olan Zoom (<https://zoom.us/>, 2020), çeşitli kategorilerden oluşan eğitim araçlarının oylandığı top 200 Tools For Learning sitesinde 2019 verilerine göre yüksek öğrenim için en iyi araçlar sıralamasında 5. sırada, iş yerinde öğrenme için en iyi araçlar sıralamasında 7. sırada ve kişisel ve profesyonel öğrenme için en iyi araçlar sıralamasında 25. sıradadır (Top 200 Tools For Learning, 2019). Bu istatistiki bilgiler Zoom video konferans aracının çok tercih edilmesinin açıklayıcısı olabilmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Problemi

Kovid-19 salgınıyla zorunlu ihtiyaç haline gelen uzaktan eğitim faaliyetleri yabancılara Türkçe öğretiminde de yapılmaya başlamıştır. Salgın süreciyle başlayan acil uzaktan eğitim çalışmalarında kullanılan araçların eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu ve olumsuz etkilerinin tespit edilmesi istendik çıktıların elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Kovid-19 sürecinde acil uzaktan eğitimde Zoom kullanımıyla ilgili öğretici görüşlerine yönelik bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

### 1.3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

### 1.3.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Zoom programının teknolojik yapısı öğrencinin kullanımını nasıl etkiler?
2. Zoom'un yapısı öğrencinin dört temel becerisini eşit oranda geliştirir mi?

### 1.3.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüleri olan öğretmenlerin görüşlerinde hareketle, eksikliklerin giderilmesi; ileriye dönük uzaktan ve acil uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

## 2. YÖNTEM

Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışma, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar doğal ortama duyarlı, bütüncül, algıların ortaya konmasına izin veren, elde edilen verilerle tümevarımcı analize imkân tanıyan ve araştırma desenine esneklik katan araştırmalardır (Demirli, 2007).

### 2.1. Çalışma Grubu

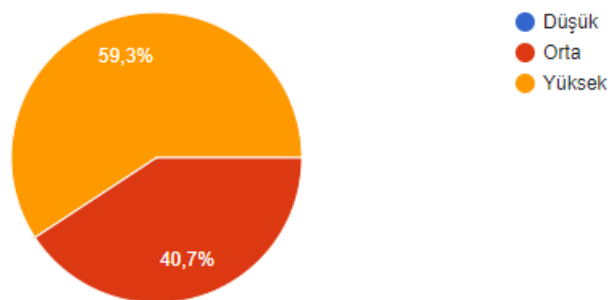
Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da yer alan 2 özel üniversitenin Tömer biriminde çalışan 27 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Şekil 1, 2, 3, 4, 5 ve Şekil 6'da çalışma grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Demografik bilgilere bakıldığında 27 öğreticinin öğrenim durumu 2 doktora, 16 yüksek lisans, 9 lisans olduğu belirlenmiştir. Öğreticilerin bölümlerine bakıldığında 23 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 Türkçe Öğretmenliği, 1 Dilbilimi ve 1 Yabancılara Türkçe Öğretimi olduğu belirlenmiştir.

Teknoloji yeterliliğiyle ilgili demografik sorulara aşağıdaki yanıtlar verilmiştir:

Teknoloji kullanma yeterliliğiniz:

27 yanıt



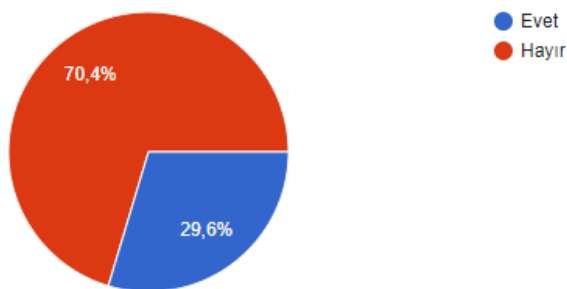
Şekil 1.

Katılımcılara teknoloji kullanma yeterlilik düzeyleri sorulduğunda %40,7 oranla 11 katılımcı orta, %59,3 oranla 16 katılımcı yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.



Kovid-19 öncesi çevrimiçi video konferans aracı Zoom'u kullandınız mı?

27 yanıt

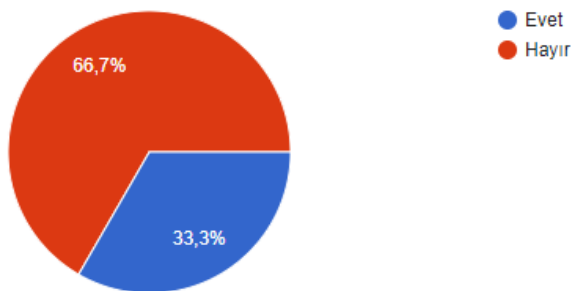


**Şekil 2.**

Katılımcılara Kovid-19 öncesi video konferans aracı Zoom'u kullanma durumları sorulduğunda %29,6 oranla 8 katılımcı kullandığını, %70,4 oranla 19 katılımcı kullanmadığını belirtmiştir.

Kovid-19 öncesi Uzaktan Eğitim / Çevrimiçi eğitim konusunda eğitim aldınız mı?

27 yanıt

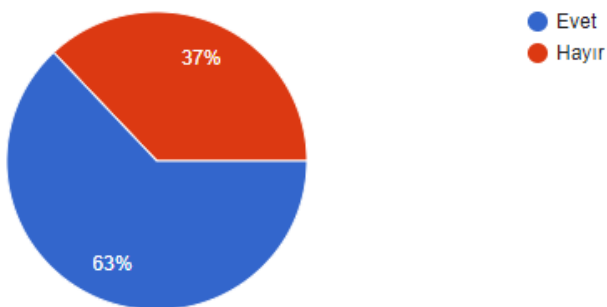


**Şekil 3.**

Katılımcılara Kovid-19 öncesi uzaktan eğitim / çevrim içi eğitim alıp almadıkları sorulduğunda %33,3 oranla 9 katılımcı eğitim aldığını, %66,7 oranla 18 katılımcı eğitim almadığını belirtmiştir.

Kovid-19 sonrası Uzaktan Eğitim / Çevrimiçi eğitim konusunda eğitim aldınız mı?

27 yanıt

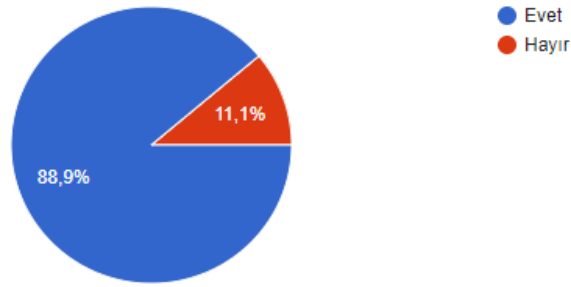


**Şekil 4.**

Katılımcılara Kovid-19 sonrası uzaktan eğitim / çevrim içi eğitim alıp almadıkları sorulduğunda %63 oranla 17 katılımcı eğitim aldığını, %37 oranla 10 katılımcı eğitim almadığını belirtmiştir.

Normal eğitim hayatına devam edildiğinde imkan verilirse derslere çevrimiçi devam etmek ister misiniz?

27 yanıt

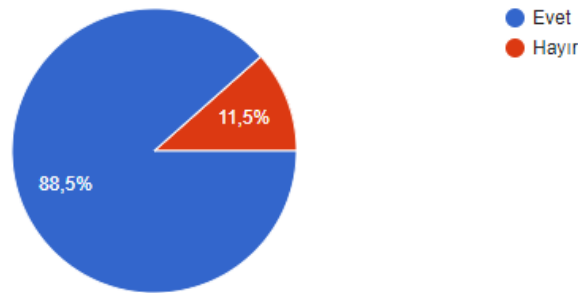


**Şekil 5.**

Katılımcılara eğitim öğretim hayatının normale döndüğünde imkân verilmesi durumunda çevrim içi derslere devam etme istekleri sorulduğunda %88,9 oranla 24 katılımcı devam etmek istediğini, %11,1 oranla 3 katılımcı çevrim içi eğitime devam etmek istemediğini belirtmiştir.

Normal eğitim hayatına devam edildiğinde çevrimiçi derslerde Zoom'u kullanmak ister misiniz?

26 yanıt



**Şekil 6.**

Katılımcılara çevrim içi derslere devam edilmesi durumunda derslerde Zoom kullanmaya devam etme istekleri sorulduğunda %88,5 oranla 23 katılımcı çevrim içi derslerde Zoom kullanmak istediğini, %11,5 oranla 3 istemediğini belirtmiştir. 1 katılımcı bu soruyu yanıtlamamıştır.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ilk olarak literatür taraması çerçevesinde 53 madde soru havuzu oluşturulmuştur. 4 öğretim görevlisinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan incelemeler neticesinde bazı maddeler çıkarılmış ve üzerinde düzenlemeler yapılarak anket formu oluşturulmuştur. Anket, 11 kişisel bilgi, 16 derecelendirme ölçütü ve 7 açık uçlu anket sorusu olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 3'lü likert tipinde hazırlanmış olup "kesinlikle katılıyorum", "kararsızım" ve "kesinlikle katılıyorum" arasında değişmektedir. Anketin ortalama 20 dakikada doldurulması öngörülmektedir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Kapalı uçlu anket sonuçları SPSS ile değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorular ise içerik analizi yöntemiyle yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar tablolştırılmıştır.

### 3. BULGULAR

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zoom Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri" anketinde likert tipli sorularda "Katılmıyorum" 1 - 2- 3 "Katılıyorum" değerleri vardır. Katılımcılar tüm maddelere katılım sağlamıştır.

**Tablo 1.** Zoom Video Konferans Aracının Genel Kullanım Özellikleriyle İlgili Sorular

Madde	N	Ortalama	Standart sapma
1. Zoom programının teknolojik yapısı öğrencinin kullanımını olumlu etkiler.	27	2,41	,636
2. Zoom programının teknolojik yapısı öğreticinin kullanımını olumlu etkiler.	27	2,37	,688
3. "Chat" bölümü ile belge paylaşımı kolaydır.	27	2,19	,834
4. "Chat" bölümü ile bağlantı paylaşımı kolaydır.	27	2,37	,839
5. "Chat" bölümü ile ders içi etkinliklerde öğrenciden yazılı yanıt almak kolaydır.	27	2,30	,775
6. "Whiteboard" ile yazı tahtası ihtiyacı karşılanır.	27	1,96	,854
7. "Whiteboard" içerisindeki "Save" ile derste alınan notların öğrenciyle paylaşılması kolaydır.	27	1,89	,751
8. "Breakout Rooms" ile öğrencilere akran öğrenme ve işbirlikli öğrenme ortamları sağlanır.	27	2,19	,736
9. "Share screen" ile öğrencinin kendi içeriklerini paylaşmasını ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlanır.	27	2,56	,698
10. Zoom'un yapısı öğrencinin dört temel becerisini eşit oranda geliştirir.	27	1,52	,753
11. Zoom'un yapısı öğrencinin sözlü sunum becerisini geliştirir.	27	2,19	,879
12. Zoom'un yapısı öğrencinin yazılı sunum becerisini geliştirir.	27	1,37	,565
13. Öğrencilerin uygun fiziksel ortam şartlarını sağlayamaması sebebiyle odaklanma problemi oluşturur.	27	2,15	,662
14. Öğreticinin, öğrencinin kamera ve mikrofonuna müdahale edebilmesi düzen sağlamaya imkan verir.	27	2,63	,565
15. Yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha fazla ders materyali paylaşımına ve ulaşmaya fırsat verir.	27	2,30	,724
16. Öğreticiler arasında işbirlikli materyal hazırlamaya olanak sağlar.	27	2,22	,698

Tablo 1'deki maddeler ve sonuçlar incelendiğinde Zoom'un teknolojik alt yapısının ve kullanımının kolaylığının öğretici ve öğrenci kullanımını olumlu etkilediği, "Share screen" ekran paylaşımı özelliği ile öğrencinin kendi ekranını paylaşmasının aktif katılım sağladığı, "Chat" bölümü ile belge ve bağlantı paylaşımının kolay olduğu, yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha fazla materyal paylaşımına fırsat tanıdığı, gerekli durumlarda öğrencinin kamera ve mikrofonuna müdahale etmeye imkân verdiği ve "Breakout Rooms" ile işbirlikli öğrenme ortamları oluşturulabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. "Whiteboard" tahta uygulamasının özelliklerinin yetersiz olduğu ve tahta ihtiyacının karşılanamadığı, dört temel beceriye eşit oranda katkı sağlamada yetersiz kaldığı, öğrencilerin sözlü sunum becerilerine katkı sağlarken yazılı sunum becerilerine katkı sağlamadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Anket sonunda sorulan 7 açık uçlu sorunun yanıtları tablolaştırılmıştır. Öğreticilerin cevapları incelenip en çok ifade edilen yanıtlar içerik analizi yapılarak tablolaştırılmıştır:

**Tablo 2.** Zoom ile Ders Anlatmanın Sağladığı Kolaylıklar

Zoom ile ders anlatmanın size sağladığı kolaylıklar nedir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Zaman tasarrufu	10
2. Materyal paylaşımı çeşitliliği	14
3. Kolay erişim	9
4. Salgın sürecinde konforlu ortamda ders anlatmak	6
5. Derste görsel kullanma kolaylığı	6

Tablo 2 incelendiğinde Zoom ile ders anlatmanın sağladığı kolaylıklar için öğretmenlere göre Zoom'un zaman kazandırdığı, derslerde kullanılan materyali çeşitlendirdiği ve Zoom'a erişimin kolay olduğu görülmektedir: (Ö9)<sup>2</sup> "Öğrencilere bireysel olarak konuşma süresi verilebilmesi, herkesle daha eşit ilgilenilebilmesi, ekran paylaşımı sayesinde tüm öğrencilerin aynı odakta olması" (Ö12) "Zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ders kısa sürede tamamlanabildiği için öğrencinin konuşma pratiği için daha çok vakit kalmaktadır. Görsellere ulaşmak daha kolaydır." (Ö13) "Evden çıkmadan masa başında ders anlatmamı sağlıyor. Daha fazla görsel paylaşabiliyorum. Öğrenci sayısı az olduğundan konulma becerisine daha kolay odaklanabiliyorum."

Katılımcılar genel olarak Zoom'un pek çok kolaylık sağladığını ifade etse de bazı katılımcılar kolaylık sağlamadığını belirtmiştir: (Ö5) "Maalesef yok. Zoomdan önce öğretici ve öğrenci imkanlarını konuşmalıyız."

**Tablo 3.** Zoom ile Ders Anlatılırken Karşılaşılan Problemler

Zoom ile ders anlatırken karşılaştığınız problemler nedir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Ücretsiz versiyonda süre kısıtlaması	8
2. Öğrencilerin internet ve teknik sorunlar yaşaması	14
3. Öğrencilerin kamera ve mikrofonu etkili kullanamaması	12
4. Göz teması, bağ kurma ve iletişim sorunu	6

Tablo 3 incelendiğinde Zoom ile ders anlatırken öğrencilerin internet ve bilgisayar ve telefon kullanırken teknik sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin kamera ve mikrofonu açmakta isteksiz oldukları, uzaktan eğitim kültürünün oluşmaması kaynaklı kamera ve mikrofonu etkili kullanamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ücretsiz versiyonu kullanan öğretmenler Zoom'daki süre kısıtlamasının dersi böldüğünü belirtmişlerdir. Fiziksel yakınlığın yoksunluğu sebebiyle özellikle başlangıç seviyesinde öğrenci ile göz teması kurma, bağ kurma ve iletişim kurma sorunları yaşandığı belirtilmiştir: (Ö6) "Programın bedava olan şekli süre kısıtlaması yapıyor bu bazen sıkıntılı oluyor." (Ö7) "Göz teması kuramamak. Hızlı dönüş alamamak. İnternet kaynaklı kesintiler." (Ö8) "Öğrencilerin kamera açmak istememesi, öğrencilerin görülememesi sebebiyle iletişimde aksama, teknik aksaklıklar, Anlatılan dersin ölçmesinin çok iyi yapılamaması."

<sup>2</sup> Bu çalışmada her bir katılımcı (Ö) harfi ile kodlanmış ve öğretmenlere sıra numarası verilmiştir. Buna göre "(Ö1)" ifadesi "1" numaralı öğreticiyi ifade etmektedir

**Tablo 4.** Zoom ile İçerik Oluşturmanın Sağladığı Kolaylıklar

Zoom ile içerik oluşturmak size hangi kolaylıkları sağlamaktadır? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Görsel paylaşımıyla etkili ders anlatımı	10
2. Ekran paylaşımıyla içeriklere hızlı ulaşım	7

Tablo 4 incelendiğinde ders sürecinde görsel ve ekran paylaşımının yararlı olduğu belirlenmiştir: (Ö10) "1. Görseelliğin ön planda olduğu sunumlara yer vermek.2. Müzikten daha fazla yararlanmamı sağladı. 3.Yazma etkinlikleri daha kolay ve pratik hale geldi." (Ö15) "Materyallerin kaybolmaması, ders kaydının öğrencilere kolayca sunulması, ders anlatımın daha renkli ve ilgi çekici olması."

Katılımcılar genel olarak Zoom'un içerik oluştururken kolaylık sağladığını ifade etse de bazı katılımcılar kolaylık sağlamadığını belirtmiştir: (Ö5) "Hiçbir ekstra kolaylığı yok."

**Tablo 5.** Zoom ile İçerik Oluşturulurken Karşılaşılan Problemler

Zoom ile içerik oluştururken karşılaştığınız problemler nelerdir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Her seviyeye uygun fotoğraf ve video bulmanın zorluğu	6
2. Tahta özelliklerinin yetersizliği	3

Tablo 5 incelendiğinde Zoom ile ilgili olarak Whiteboard özelliklerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretici Ö3, Ö7, Ö19, Ö23, Ö26, Ö27 ifade ettiği her seviyeye uygun fotoğraf ve video bulmanın zorluğu direkt olarak Zoom ile ilgili olmayıp genel materyal kullanımıyla ilgili olduğunu belirtmiştir: (Ö7) "Bazen görsel bulmakta zorluk yaşıyor. Büyük bir sorun yaşamadım." Öğretici Ö15 ise (Ö15) "Yüz yüze eğitim kadar öğretmenin beden dilini kullanamaması, teknik sorunların dersin akışını etkilemesi ve zoom üzerinden kullanılan materyallerin normal tahta rahatlığını ve pratikliğini sağlayamaması." şeklinde karşılaştığı problemleri belirtmiştir.

Öğreticilerin çoğu ise bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir: (Ö12) "Karşılaştığım problem olmadı, aksine daha kolay oluşturma imkânı yakaladım."

**Tablo 6.** Yabancılara Türkçe Öğretimi Dört Temel Beceri Bağlamında Zoom'un Verimli Yönleri

Yabancılara Türkçe öğretimi dört temel beceri bağlamında Zoom'un verimli bulduğunuz yönleri nelerdir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Yüz yüze derslere göre konuşma becerisi için daha faydalı	24
2. Dinleme becerisi için ses ve videoların kullanımı konusunda faydalı	12
3. Okuma becerisinde vurgulanmak istenen bölümler daha iyi veriliyor	6

Tablo 6 incelendiğinde Zoom yüz yüze derslere oranla konuşma becerisi ve dinleme becerisi için ses ve videoların kullanımında yararlı olduğu belirlenmiştir. Okuma becerisinde dikkat çekilmek istenen noktalarda kolaylık sağladığı belirlenmiştir: (Ö2) "Konuşma için iyi işbirlikli ders için iyi dinleme için video ses kullanımı iyi" (Ö6) "Konuşma dinleme etkinlikleri konusunda verimli buluyorum." (Ö9) "Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler daha verimli kullanılabilir. Utangaç olan öğrenciler zoom'da daha rahat davranıyor daha katılımcı olabiliyor. Tüm öğrenciler eşit bir ortamda konuştuğu için aralarındaki iletişim daha da gelişiyor." (Ö10) "1.Okuma becerisini rahatlıkla yapabiliyor ve metin üzerinde uzun konuşabiliyoruz.2. Konuşma becerisi için öğrencilere gerekli ortamı sunması. 3.Ekran paylaşımı ile beraber birlikte kısa filmler ve videoları izleyebilme. Ekstra dinleme aktivitelerine yer verme." (Ö27) "Konuşma becerisine Katkısı çok. Teknoloji okuryazarlığına katkı sağlıyor. Dile maruz kalmayan öğrencilere biraz da olsa dile maruz kalmalarını sağlıyor."

**Tablo 7.** Yabancılara Türkçe Öğretimi Dört Temel Beceri Bağlamında Zoom'un Eksik Yönleri

Yabancılara Türkçe öğretimi dört temel beceri bağlamında Zoom'un eksik bulunduğu yönleri nelerdir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Yazma becerisinin gelişmesi için yetersizliği	11
2. Ekran paylaşımının yavaş olması nedeniyle dinleme etkinliklerinde ses problemlerinin yaşanması	7

Tablo 7 incelendiğinde yazma becerisinin gelişmesi için yetersizliği ve ekran paylaşımının yavaşlığı nedeniyle dinleme etkinliklerinde ses problemlerinin yaşandığı belirlenmiştir: (Ö9) "Tüm öğrencilerin ortak bir yazma alanının olmaması, Yazma ödevlerinin, alıştırmalarının rahatça kontrol edilememesi, Grup çalışmalarının rahatça yapılamaması." (Ö14) "Yazma becerisini geliştirebilmek adına ödev- dosya gönderimini zayıf buluyorum." (Ö24) "Yazma becerisinin gelişmesin konusunda oldukça verimsiz. İnternet iyi değilse dinleme ve okuma becerilerinde yeterli verim alınmaz." (Ö25) "Yazma" (Ö26) "Yazma becerisi için zoom dışı bir platforma ihtiyaç duymak." (Ö27) "Yazma becerisinde çok yetersiz. Dinleme becerisi için."

Öğretici Ö7 ise eksiklerin kullanıcı kaynaklı olduğunu belirtmiştir: (Ö7) "Kullanıcıdan kaynaklanan eksiklikler oluyor daha çok."

**Tablo 8.** Çevrimiçi Araçların YTÖ Bağlamında Geliştirilmesi için Öneriler

Zoom gibi çevrimiçi araçların ytö bağlamında geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? (3 madde yazınız.)	Frekans (f)
1. Yazma bölümleri eklenmeli. Padlet gibi uygulamalar eklenebilir.	4
2. Web 2.0 araçlarıyla etkileşimli çalışmalı.	3
3. Ölçme - değerlendirme arayüzü eklenmeli.	5

Tablo 8 incelendiğinde Zoom video konferans aracına yazma becerisine yönelik bölümlerin ve ölçme değerlendirme arayüzü eklenmesi gerektiği, Zoom'un Web 2.0 araçlarıyla etkileşimli çalışması gerektiği belirlenmiştir: (Ö3) "Dört temel beceri esas alınarak zoomda kullanılmak üzere materyal geliştirilmeli. Diğer interaktif uygulamalarda öğretici bunları iyi araştırmalı öğrenmeli ve gerekirse ayrı beceriler için ayrı uygulamaları öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ederek kullanabilmeli." (Ö4) "4 beceriyi içeren bir platform olmalı bu alanla ilgili," (Ö12) "Yazı çalışması için farklı bir uygulama kullanıyoruz, zoomda böyle bir imkan olabilir." (Ö13) "Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri Padlet uygulamasına benzer gibi bir sekmeleri olursa, daha faydalı olur." (Ö26) "Zengin etkileşimli olmasına dikkat edilebilir. Öğrencinin performansını ölçebilecek bir araç olabilir. Sözlük gibi bir eklentiye sahip olabilir."

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kovid-19 salgını sonucu dünyadaki birçok eğitim kurumu her kademedede uzaktan veya acil uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Uzaktan eğitim altyapısı yeterli olmayan eğitim kurumları farklı alternatif araçlar bulmaya yönelmiştir. Acil uzaktan eğitim kapsamında en çok kullanılan video konferans araçlarından birisi de Zoom'dur. Bu araştırma ile yabancılara Türkçe öğretiminde Zoom kullanımıyla ilgili öğretici görüşlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 27 öğreticiden elde edilen verilere göre acil uzaktan öğretim kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde kullanılan Zoom video konferans aracının pek çok ihtiyacı karşıladığı bununla birlikte eksik yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler Zoom'un konuşma becerisinin gelişmesinde çok verimli olduğunu, dinleme becerisinde ekran paylaşımı ve internet hızı sorunu yaşanmadığı sürece dinleme becerisini de geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ankete katılan öğretmenler yazma becerisi kapsamında yazma aktiviteleri, yazma ödevleri kontrolünde sorunlar yaşadıklarını, çözüm olarak Padlet, Googleclassroom gibi Web 2.0 araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğreticiler Zoom ile ders anlatmanın olumlu yönleri olarak zaman tasarrufu sağladığını, materyal paylaşımı çeşitliliği sağladığını, salgın sürecinde konforlu ortamda ders anlatmaya imkân verdiğini, ekran paylaşımıyla içeriklere hızlı ulaşım sağladığını, yüz yüze derslere göre konuşma becerisinin daha çok gelişmesine yardımcı

olduğunu ve derste görsel kullanım kolaylığı sağladığını belirtmişlerdir. Alandaki benzer çalışmalara bakıldığında (Güngör, Çangal ve Demir, 2020) uzaktan eğitimin öğretmenler açısından zaman ve mekân sınırlamasını kaldırdığı öğretimde devamlılığı sağlaması ve materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğreticiler Zoom ile ders anlatmanın olumsuz yönleri olarak yazma becerisinin gelişmesi için yetersizliği, öğrencilerin internet ve bağlantı sorunları yaşaması, öğrencilerin kamera ve mikrofonu etkili kullanamaması, göz teması bağ kurma ve iletişim sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Alandaki benzer çalışmalara bakıldığında sınıf içi etkileşimin olmadığı, teknik sorunlar, ödev kontrolünün zor olduğu ve dersin zor anlaşıldığı ifade edilmiştir (Güngör vd., 2020).

Teknolojinin hayatımızın her alanında olduğu bir gerçektir. Yaşadığımız salgın süreci eğitim - öğretimde teknoloji kullanımının önemini bir kez daha göstermiştir. Hastalık, ekonomik sebepler, fiziksel uzaklık gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitime ihtiyaç her zaman olacaktır. Gelişen teknolojiye uygun olarak eğitim-öğretimde kullanılmak üzere geliştirilecek uzaktan eğitim sistemlerine, Web 2.0 araçlarına ihtiyaç vardır ve ihtiyaç olmaya devam edecektir. Bu bağlamda eğitim için hazırlansın hazırlanmasın, eğitim öğretimde kullanılan Web 2.0 araçlarının olumlu ve olumsuz yönleri araştırılarak gerekli güncellemelerin yapılması için disiplinler arası çalışılmalıdır. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim çalışmaları kadar etkili olabilmesi için eğitim teknolojileriyle birlikte profesyonelce çalışılmalıdır. Alandaki benzer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Açık ve uzaktan Türkçe öğrenme sistemleri, disiplinler arası çalışmayı gerektirdiği, Türkçe öğretmenleri, öğretim tasarımcıları ve öğrenme teknolojileri üzerinde çalışanlar birlikte profesyonelce yapılandırılmış programlar hazırlanması gerektiği (Pilancı, 2017), (Güngör vd., 2020) kurumların uzaktan eğitim alt yapılarını güçlendirmesi gerektiği, alanın ihtiyaçlarına göre sistemlerini yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Zoom'un eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Zoom kullanan öğretici ve eğitim kurumları deneyimlerinin sonuçlarını paylaşmalı, alana katkıda bulunmalıdır. Ortaya çıkan sonuçlardan hareketle yeni planmalar yapılması, kullanılmakta olan araç gereçler düzenlenmelidir. Yapay zekanın önemini ve hayattaki yerini giderek arttırdığı dijital dönüşüm çağında yabancılar Türkçe öğretimini acil uzaktan eğitimden sıyrılıp uzaktan eğitime evrilmesi için tüm paydaşlarla birlikte çalışılması gerekmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Bozkurt, A., & vd. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 1- 126.
- Bozkurt, A., Sharma R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic: *Asian Journal of Distance Education*, 1- 15.
- Çelikkemir, K. (2020, Nisan 20). Covid salgınında öğrenmenin sürdürülmesi. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi> adresinden alınmıştır.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020, Nisan 20). Covid salgını sürecinde öğretmenler. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginini-surecinde-ogretmenler> adresinden alınmıştır.
- Demirli, C. (2007). *E-portfolio öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Durdu, P. O., & Durdu, L. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamları. K. Çağıltay, ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri, teoriler, araştırmalar* (ss. 552 -523). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H., Çangal, Ö., Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, Mart 17). The Difference Between Emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu>: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden alınmıştır.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z., & Canan Güngören, Ö. (2017, Nisan 1). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.

<https://zoom.us/>. (2020, Haziran).

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94.

Moralı, G. (2020, Mart 30). <https://www.egitimlik.com>. <https://www.egitimlik.com/post/zoom-uzaktan-egitim-adresinden-alinmistir>.

Pılandı, H. (2017). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: Eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. Sözlü bildiri Uludağ Üniversitesi 1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni, Bursa.

Pılandı, H. (2020). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sistemleri İçin Ölçütler. Ankara: Pegem Akademi.

Saraç, Y. (2020, Nisan 24). <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx> adresinden alınmıştır.

Saraç, Y. (2020, haziran). <https://covid19.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Sarıgül, K. (2018, Mart 14). [www.kerimsarigul.com](http://www.kerimsarigul.com). Haziran 8, 2020 tarihinde. Zoom ile canlı ders verin veya alın. <http://www.kerimsarigul.com/e%C4%9Fitimde-teknoloji/zoom-ile-canli-ders-verin-veya-ders-al%C4%B1n> adresinden alınmıştır.

Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Top 200 Tools for Learning. (2019). Haziran 8, 2020 tarihinde Top 200 tools for learning. <https://www.toptools4learning.com> adresinden alınmıştır.

UNESCO. (2020, Haziran 21). Covid-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alınmıştır.

Yıldız, S., & Kartal, G. (2020, Haziran 9). Sarkaç. Uzaktan eğitim - acil!. <https://sarkac.org>: <https://sarkac.org/2020/06/uzaktan-egitim-acil/> adresinden alınmıştır.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Scientific and technological developments in the 20th century are advancing in the field of education as well as in many other fields. Training tools trained every day will be supported by people who will provide training on training and will be disseminated to wider masses. An example can be given from simulations such as the structure of education.

With the completion of the 1880s, distance education has become an education in advanced education in many fields and aspects. It is not possible to benefit from face-to-face education, in terms of time, place, disasters, etc. Examination of concepts such as education in relation to education and education in the near future, as to the requirements and from time to time planning in relation to distance education.

Emergency education services by education is planning in the biggest education. After all the trainings related to education are planned, the training is given from the school, the trainings of the emergency distance education trainings and the trainings of the face-to-face education training from the school are planned.

It has passed to distant and urgent education as the stages of Covid-19 that surrounds the world. An adequate infrastructure system will be implemented for education, and training has begun on something about the infrastructure. Many studies have been carried out in the world in order to avoid the perception of work distance and the deficiencies of face-to-face education. Student and childhood I can reach very easily.

As in the world, after a period of interruption in education and training activities in Turkey, distance education and emergency distance education system were started. With the urgent transition of universities to distance education, Turkish teaching centers and private centers working within universities have moved their education activities to distance or emergency distance education. Centers that do not have a distance education infrastructure perform emergency distance education using various video conferencing tools. One of the video conferencing tools frequently used by universities and Turkish teaching centers without a distance education infrastructure is Zoom.



Zoom video conferencing tool was used worldwide before Covid-19. The fact that the free version has many features, its installation and interface is very simple is one of the most preferred reasons for Zoom.

The use of the video conferencing tool, which is widely used around the world, in Turkish Teaching Centers has produced both positive and negative results. Teaching a lesson with a tool used around the world is a very important situation in terms of reaching students from many other parts of the world. With the results of using Zoom in teaching Turkish to foreigners, it is possible to reach generalizations about the use of Zoom in language teaching.

Within the scope of this study, 27 lecturers working in Turkish teaching centers were asked questions about the use of Zoom in teaching Turkish to foreigners through Google Forms. The questions were selected from the question pool by taking expert opinion. It consists of 2 sections, an open-ended question and a graded question, and a total of 23 questions. In addition to demographic questions for lecturers, questions were asked about their level of technology use, their experience with online education, and their use of the Zoom video conferencing tool.

According to the results of the survey, when the demographic information is examined, 23 of the 27 participants are from the Turkish Language and Literature department. The education level of 16 of 27 participants is master's degree. 11 participants answered "medium" for technology proficiency, while 16 participants answered "high". 19 participants answered "no" and 8 participants "yes" to the question about the use of the Zoom video conferencing tool before Covid-19. 23 participants answered "yes", 3 participants "no" to the question about the use of the Zoom video conferencing tool in their classes, if the opportunity is given when the normal education life is resumed.

The survey results were evaluated with SPSS. Open-ended questions were evaluated using the classification method. According to the results of the survey, it is seen that lecturing with Zoom saves time, diversifies the material used in the lessons, and it is easy to access Zoom. It has been stated that it provides convenience to lecture during the epidemic process. It has been concluded that the learners have technical problems while teaching with Zoom while using the internet, computer and phone, the learners are reluctant to open the camera and microphone, and they cannot use the camera and microphone effectively due to the lack of distance education culture. Tutorials using the free version stated that the time limit in Zoom interrupts the lesson.

In fact, it was stated that there were problems in establishing eye contact, bonding and communicating with the learner at the junior level regarding intimacy. The view and the framework are useful in the lesson. The whiteboard was determined to be insufficient.

It is attempted and done in the use of audio videos for speaking skills and dexterity. It has been determined that there are sound problems in listening activities due to the inadequacy of the development of writing skills and the slowness of screen sharing. It has been determined that sections for writing skills and an assessment and evaluation interface should be added to the Zoom video conferencing tool, and Zoom should work interactively with Web 2.0 tools.

It is a fact that technology is in every aspect of our lives. With the epidemic process we are experiencing, we have once again experienced the importance of technology use in education. There will always be a need for distance education due to reasons such as illness, economic reasons, physical distance. There is a need for and will continue to need web2.0 tools to be developed to be used in education in accordance with the developing technology. In this context, whether it is prepared for education or not, the positive and negative aspects of web 2.0 tools used in education should be investigated and interdisciplinary work should be done to make necessary updates.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 12.07.2021 Kabul/Accepted: 29.07.2021

## TERAPÖTİK SÜREÇTE AKTARIM VE KARŞI- AKTARIM

Hümevra SARAÇ<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmada psikolojik danışma sürecinde danışman-danışan ilişkisinde sık karşılaşılan durumlardan olan aktarım ve karşı-aktarım kavramlarının açıklanması, yaşanan aktarım ve karşı-aktarım durumlarının özellikleri, nedenleri, belirtileri, türleri ve nasıl baş edilebileceğinin literatürde yapılmış araştırmalar kapsamında ele alınması amaçlanmaktadır. Aktarım, psikolojik danışma sürecinde danışanın daha önce başkasına ya da başka bir nesneye yönelik deneyimlemiş olduğu duygu, düşünce ve davranışları psikolojik danışmana aktarmasıdır. Karşı-aktarım ise psikolojik danışmanın daha önce deneyimlemiş olduğu duygu, düşünce ve davranışları danışana aktarması olarak tanımlanmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, psikoterapide danışan ve danışman arasındaki aktarımın danışma sürecini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma da aktarım ve karşı-aktarım ile ilgili ele alınan bilgilerin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Aktarım; karşı-aktarım; psikolojik danışma

## TRANSFERENCE AND COUNTERTRANSFERENCE IN THE THERAPEUTIC PROCESS

### Abstract

This study, it is aimed to explain the concepts of transference and countertransference, which are common situations in the counselor-client relationship in the counseling process, and to discuss the characteristics, causes, symptoms, types of experienced transference and countertransference situations, and how to deal with them within the scope of studies conducted in the literature. Transference is the transfer of the feelings, thoughts, and behaviors that the client has experienced towards another person or another object to the psychological counselor during the counseling process. Countertransference, on the other hand, is defined as the counselor's transfer of previously experienced feelings, thoughts, and behaviors to the client. When the relevant literature is examined, it is seen that the transfer between the client and the counselor in psychotherapy significantly affects the counseling process. Therefore, it is thought that the information discussed in this study about transference and countertransference will contribute to the literature.

**Keywords:** Transference; countertransference; psychological counseling

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

**Kaynakça Gösterimi:** Saraç, H. (2021). Terapötik süreçte aktarım ve karşı-aktarım. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 28-40.

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, humeyrasarac.1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9205-7658.

## 1. GİRİŞ

Psikolojik danışma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için psikolojik danışman ve danışan arasında terapötik ilişkinin kurulması önemlidir. Bu ilişkinin kurulabilmesi için ise, danışanın psikolojik danışman tarafından ilgilenildiğini, dinlendiğini ve anlaşıldığını hissetmesi gerekir (Deffenbacher, 1985, s. 262). Bahsi geçen terapötik ilişkinin birbiriyle eş zamanlı olarak işleyen iki ana bileşeni vardır. Bu bileşenlerden ilki danışanın içgörü kazanması ve davranışlarında birtakım değişiklikleri gerçekleştirmek için teorik yaklaşımın ve bu yaklaşıma uygun olarak terapötik tekniklerin kullanıldığı bileşen olarak açıklanırken, ikinci bileşen ise kendiliğin sürece dâhil olduğu gerçeklik bileşenidir. Burada bahsedilen kendiliğin katıldığı gerçeklik, iki kişinin de insan olması nedeniyle ortaya çıkan ve özellikle psikolojik danışman tarafından sağlanan karşılıklı eşitlik ve saygıya dayalı bir etkileşim sürecidir (Heid ve Parish, 1997, s. 58). Dolayısıyla terapötik ilişki yapılandırılmış, profesyonel bir ilişkidir. Bu ilişki iki insan arasında gelişen ve her iki tarafın kişiliklerinin ve tutumlarının kaçınılmaz bir biçimde etkili olduğu bir etkileşimi içeren kapsamlı, karmaşık ve özgün bir ilişkidir. Terapötik ilişki sürecinde aktarım ve karşı aktarım durumlarıyla karşılaşılabilir. Psikolojik danışman ve danışan etkileşiminde ortaya çıkan aktarım ve karşı-aktarım durumları özellikle psikanalitik yönelimli yaklaşımlarda terapötik sürecin ana unsuru olarak ele alınmaktadır (Akdoğan ve Ceyhan, 2011, s. 118).

Aktarım sürecinde danışanın diğer insanlarla olan ilişkilerinde sorunlar yaşamasına yol açan ilişki biçimlerinin terapötik ortamda psikolojik danışman ile tekrar yaşandığı, diğer bir ifade ile danışanların patolojik ilişki kurma biçimlerini terapötik ortama aktardıkları söylenebilir. Bu durum ise psikolojik danışmana danışanın gerçekte yaşadığı ilişki sorunları hakkında bilgi vermektedir (Tellides, 2006, s. 19). Dolayısıyla, terapötik süreçte karşılaşılan aktarım ve karşı-aktarım durumları danışma sürecinin işleyişi açısından önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, aktarım ve karşı-aktarım kavramlarına yönelik yapılan ulusal derleme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu sebeple yapılan çalışma, terapötik süreçte danışan ve psikolojik danışman arasında yaşanan, aktarım ve karşı-aktarım durumlarının özellikleri, nedenleri, belirtileri, türleri ve nasıl baş edilebileceğini ele alarak ulusal alan yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada psikanalizin kavramlarından olan aktarım ve karşı-aktarım ile ilgili kuramsal bilgiler taranmış ve literatürde aktarım ve karşı aktarım kavramlarının tanımları, türleri, nedenleri, belirtileri ve nasıl baş edilebileceğini araştıran çalışmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bilgiler aktarım ve karşı-aktarımın özellikleri, nedenleri, belirtileri, türleri ve baş etme yöntemleri başlıkları oluşturularak sunulmuştur.

Bu çalışmada ilgili konuyu araştırmak üzere Scopus, Scholar, Proquest, Yöktez, EBSCO v.b. sitelerden yararlanılmıştır. Bahsedilen sitelerden aktarım, karşı-aktarım, transference ve countertransference anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Aktarım ve karşı aktarım ile ilgili ulaşılan araştırmalarda geçmişten günümüze yapılan çalışmalar ele alınmış ve özellikle psikanaliz kavramlarından olan aktarım ve karşı aktarım kavramlarının ilk ele alındığı Freud'un kaynaklarından yararlanılarak günümüzdeki kaynaklara kadar ulaşılan verilerden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında yirmi üç makale, on tez, on üç kitap incelenmiştir.

## 3. TERAPÖTİK SÜREÇTE AKTARIM ve KARŞI-AKTARIM

### 3.1. Aktarım

Alan yazın incelendiğinde, psikanalitik düşüncenin temel ilkelerini oluşturan aktarım ve karşı-aktarım kavramları ile ilgili pek çok tanım ve açıklamanın olduğu görülmüştür. Bu tanım ve açıklamalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Aktarım, en eski anlamı ile duygulanımın bir yerden başka bir yere yönlendirilmesi olarak anlaşılır. Bugün ise genellikle geçmişteki önemli bir kişinin özelliklerinin bugün karşılaşılan bir kişiye, genellikle bilinçdışı unsurlarla atfedilmesi olarak nitelendirilir. İlk görüşte aşk deneyiminde, daha önce hiç karşılaşmadığımız birini sevme ya da hiç beğenmeme gibi anlık tepkiler aktarım olarak yorumlanır. Analitik deneyimde aktarım hemen her şeye uygulanmaktadır (Kardeş, 2021, s. 50). Aktarım, psikanalitik ikili ilişkinin belirli yönlerinin anlaşılmasına yardımcı olmak için Freud tarafından geliştirilmiş bir kavram, bir teoridir. Freud'a göre aktarım psikanaliz dışında da ortaya çıkan evrensel bir olgudur, ancak yalnızca psikanaliz ortamında bütün açıklığıyla ortaya çıkarılabilmekte, derinlemesine çalışılabilmektedir. Aktarım hastanın nevrozunu analist etrafında yeniden örgütlemesine, böylece nevrozun bir aktarım nevrozuna dönüşmesine, dolayısıyla da ele alınıp analiz

edilebilmesine yol açar (Freud, 1914b, s. 151). Freud (1912, s. 99), bireyin çevresindeki diğer önemli insanlarla erken bir ilişkide deneyimlenen duyguların aktarımından bahseder ve analistlerin hastanın deneyimlediği duyguları yeni insanlara ve durumlara karşı tutumunu etkileyen bir kalıp ya da geçmişten gelen bir "şablon" aracılığıyla bugünü şekillendirdiklerini ifade eder. Bu aktarımların yorumlanması ve derinlemesine çalışılmasının analitik tedavinin olmazsa olmazı olduğu düşünülmektedir (Sarles, 1994, s. 67).

Aktarım, psikanalizin temel taşıdır ve ilişkilerdeki eski deneyimlerin derin modelini yansıtır. Aktarımı sanki biri ormanda ayak izleri yapmış ve karanlıkta bir yol aramaya başlamış gibi düşünülebilir. İnsanlar farkında olmadan kendilerini ilişki kurma ve tepki verme kalıplarını takip ederken bulabilmektedirler. Bilinmeyen bir yolu aydınlatmak ve yeni bir yoldan yürümek o kadar kolay değildir ve birey eski yollara dolanabilir. Buradan yola çıkarak aktarımın analizinin terapötik süreçte fener işlevi gördüğü söylenebilir (Wedding, 2010, s. 47). Aggarwal (2015, s. 545)'a göre aktarım, geçmiş deneyimlerimizin içimizde dayandığı ve mevcut kişilerarası davranışlarımızda şekillendirici bir rol oynadığı anlayıştır. Bununla birlikte, terapötik süreçte danışan ve psikolojik danışman arasında gerçekleşen aktarımın süreç içerisinde ortaya çıkmasının tesadüfî olmadığı ve danışanın ebeveynlerinden elde ettiği duygusal deneyimlerin, psikolojik danışmana düzenli bir şekilde aktarıldığı fark edilmiştir. Yapılan açıklamalardan hareketle, bir reaksiyonun aktarım olarak kabul edilebilmesi için iki özelliğinin olması gerekmektedir: İlk olarak bu reaksiyon geçmişin tekrarı olmalı; ikincisi şimdiki zamana uygun olmamalıdır (Greenson, 2008, s. 156). Aktarımın önemli olarak görülen bir diğer özelliği, çok katmanlı olarak kabul edilmesidir. Bu nedenle birden fazla kişiye ve farklı cinsiyetten insanlara bağlı duygu, düşünce ve tutumlar mevcut ilişkilerde kendini gösterebilir. Aktarım, kendini çözülmemiş çocukluk anlarından korumaya çağrılan bir direnç ve zihinsel savunma biçimi olarak kabul edilir. Yine de olumlu değişiklikler getirmesi için başvurulduğu düşünülmektedir (Jones, 2004, s. 14).

Aktarım ve karşı-aktarım psikanalizde özellikle ortaya çıkması istenen bir durumdur. Terapi sürecinde danışan öncelikle yaşamında bulunan uzun süredir devam eden zorluklar hakkında konuşmaya teşvik edilir. Danışan mesleğinden, yaşadığı ilişkilerden veya her ikisinden de memnun olmayabilir. Danışanın daha dolu bir yaşam sürmesinin önündeki iç engellerin ne olduğunu anlamak için, tedavide çoğu zaman danışanın çok rahatsız edici bulunduğu özellikleri üzerinde durulmaktadır. Psikolojik danışmana yönelik duygular, danışanın hayatındaki diğer önemli bakıcılara, çoğu zaman ebeveynlere karşı duyduğu hisleri anımsatır. Öyleyse, danışanın terapide daha çocuksu hale gelmesi ve bu içsel çatışmaları psikolojik danışmana sadece uzak terimlerle tarif etmek yerine, psikolojik danışman ile yeniden canlandırması kaçınılmazdır (Waldman, 2003, s. 56). Danışma sürecinde aktarım veya karşı-aktarım durumu yaşanırken danışanlar birdenbire psikolojik danışmana duruma hiç de uygun olamayan yoğunlukta bir duygusal tepki verdiklerini fark ederler. Danışanlar geçmişteki bir ilişkiyi, hatırlayıp söze dökmek yerine, bilinçdışı olarak bunu yeniden sahnelerler (Danacı, 2009, s. 55). Aktarım, yalnızca bu duygu ve düşünceleri değil, onlara karşı savunmayı da içermektedir. Danışan tarafından deneyimlendiği şekliyle hem gerçek hem de hayal edilen geçmişe dayanmaktadır. Danışanın patolojik ve patolojik olmayan kişilik özellikleri ile intrapsişik çatışmaya dayanan semptomları, terapötik süreçte aktive olur ve aktarımın ayrılmaz bir parçası haline gelir (Goldstein, 2000, s. 167).

Bu süreçte psikolojik danışman, tıpkı danışan gibi, terapinin nasıl çalıştığına dair kendi teorisi, kendine has özellikleri, kendi çatışmaları ve kendi geçmişiyle benzersiz bir birey olarak görülür ve bunların tümü aktarımın gelişmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla aktarım, psikolojik danışman ve danışan arasında ortak bir oluşum olarak görülür. Her ikisi de kendine özgü kişilikleri, değerleri ve öznellikleri olan iki birey arasında ortak bir yaratımdır. Bu açıdan danışman danışana benzer ve otoritesi azalır. Bununla birlikte, psikoterapi konusundaki bilgi ve tecrübesi nedeniyle de bir miktar otorite korunmuştur (Goldstein, 2000, s. 168). Psikolojik danışman, içgörü odaklı (destekleyici) müdahalelere vurgu yaparak, Psikanalizdekine benzer teknikler kullanarak yoğun bir aktarım elde etmeye çalışır. Başlangıçta, aktarımın oluşumuna karşı direnişler hakkında yorum yapar; daha sonra aktarımı hem güncel hem de çocukluk ilişkileriyle ilişkilendirerek danışanın kendisini anlamasına yardımcı olur (Goldstein, 2000, s. 169). Aktarım üzerinde çalışıldıkça, danışan başkalarıyla yeni yollarla ilişki kurabildiğini fark edebilir. Aktarım, eylemde tekrarlanan olayların hatırlanmasının yerini aldığı bir bellek biçimi olarak anlaşılabilir. Aktarımın analizi danışanın fanteziyi gerçeklikten, geçmişi şimdiki zamandan ayırmasına yardımcı olacağı gibi danışanın nasıl yanlış algıladığını veya yanlış yorumladığını anlamasına da yardımcı olmaktadır. Danışan, daha önce tepki verdiği otomatik yolların yerine, dürtüleri ve endişelerini, onlara etki etmek veya üzerini örtmek yerine değerlendirebilir hale gelir. Danışan kendi bilincinde kendiliğinin mantıksız kısımlarına yer açtıktan sonra, danışan daha olgun ve gerçekçi bir düzeyde karar vermeye hazır hale gelmektedir (Wedding, 2010, s. 54). Aktarım ve karşı-aktarıma gösterilen ilgi, hem bilinçdışına hem de

çocukluk deneyimlerinin ve erken ilişkilerin önemine olan ilgiyi yansıtır. Jung analistleri ve çağdaş psikanalistler, aktarım ve karşı-aktarım ile aktif bir şekilde çalışırlar ve danışan ile psikolojik danışman arasındaki karşılıklı etkiyi tanımaya yönelik her iki yönelim içinde bir hareketi yansıtırlar (Wedding, 2010, s. 21).

Alan yazın incelendiğinde, yukarıda ifade edildiği şekilde tanımlanan aktarım ile ilgili farklı kuramcılar tarafından çeşitli tanımlamaların yapıldığı da görülmektedir. Carl Jung, aktarım kavramının giderek pek çok anlamı olabileceğinden bahsetmiştir. Aktarımın kimi bireylerde şifa kimilerinde ise zehir etkisi yapan ilaçlarla kıyaslanabileceğini belirtmiştir. Terapötik ilişki sürecinde aktarımın ortaya çıkması bir vakada iyiye alametken başka vakada kötülük olmasa da engel ve zorlaştırma anlamına gelir, nihayet üçüncü birindeyse nispeten önemsizdir. Fakat aktarım çoğunlukla çeşitli şekillere bürünen kritik bir fenomendir ve varlığı da yokluğu kadar az şey ifade eder (Jung, 1954, s. 176). Freud'un kuramlaştırdığı şeyin ötesinde ve kolektif içerik ve semboller sayesinde aktarım, bireyin kişiliğini aşar ve sosyal alana yayılır. Böylece Jung, aktarımın sosyokültürel yönlerini kabul etmektedir (Jung, 1954). Coren'e (2001) göre, bu karmaşık kavrama ilişkin temelde iki bakış açısı vardır: (1) Aktarım kapsamlıdır; bir hasta ile terapist arasında (veya bir kişi ile önemli bir diğeri arasında) klinik olarak meydana gelen her şey diğer önemli ilişkilerden aktarılır. Yine de Mann'ın (1997) öne sürdüğü gibi, bu görüş, şu andan kaynaklanan gerçekliğe dayalı davranışların olasılığını reddeder. Tüm etkileşimler mutlaka aktarımdan veya karşı-aktarımdan gelişmeyebilir. (2) "Klasik aktarım" olarak da adlandırılan "aktarım nevrozu", bir kişinin önemli başkalarıyla olan erken deneyimleriyle ilgilidir ve ilgili davranışlarda kendini gösterir.

Psikanaliz küründe aktarım iki yönlü bir özellik gösterir; hem dirençlerin en güçlüsüdür hem de en önemli tedavi edici faktördür. Aktarımın ekonomik bakış açısından görünümü çerçevesinde psikanalizin amacı bastırılmış libidoyu bilinçli hale getirip gerçek dünyadaki yeni figürlere yönlendirmektir. Aktarımın analistin şahsında ortaya çıkması çeşitli dirençlere yol açar; bu da psikanalizi bir direnç ve aktarım analizine dönüştürür (Tura, 2000, s. 30).

Psikolojik danışman ve danışan ilişkisinin her şeyden önce "iki insanın ilişkisi" olduğunun vurgulanması, hem danışanın hem de terapistin terapötik süreci olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen "insan olmaktan" kaynaklanan özelliklerini danışma sürecine taşıma olasılığından ileri gelmektedir. Terapötik süreci etkileyen ve sürecin arka planında yer alan bu özelliklerin, danışanın aktarım geliştirmesine zemin hazırladığı söylenebilir. Etkili olduğu kabul edilmesine karşın, tümüyle kontrol edilmesi veya ölçülmesi mümkün görülmeyen bu faktörlerin, psikolojik danışman ve danışanın kendi özgün kişilikleri, değerleri ve bilinçli veya bilinçsiz olarak sergiledikleri tutumlarını kapsadığı söylenebilir. Sonuç olarak aktarım ve karşı aktarım ilişkisi, danışan ve terapistin iki insan olarak etkileşimlerini içermekte ve terapötik sürecin olumlu veya olumsuz etkilenmesinde kritik bir işlev görmektedir (Akdoğan ve Ceyhan, 2011, s. 120).

### **3.1.1. Aktarım tepkisinin özellikleri**

Aktarım ile ilgili yukarıda yapılan tanım ve açıklamalardan hareketle aktarım sonucu verilen tepkilerin temelde beş özelliğinin bulunduğu söylenebilmektedir (Öztürk, 1989, s. 186): (1) Danışandan danışmana aktarılan duygu ve düşüncelerin danışanın çocukluk yaşantılarında önemli görülen (özellikle ebeveyn) bireylerle kurdukları ilişkilerinde vermiş oldukları tepkileri yansıtmaktadır. (2) Danışanın danışmana yönelik göstermiş olduğu aktarım tepkileri durum ya da koşullara uygun değil, aksine aşırı ve yoğun olarak iletilen tepkiler şeklinde açıklanmaktadır. (3) Danışanın geçmiş yaşadığı ilişkisinden edindiği deneyimleri yeni bir ilişkiye aktarması, yani yer değiştirmesi şeklinde süreç içerisinde ortaya çıkabilmektedir. (4) Danışanın göstermiş olduğu aktarım tepkileri çoğu zaman bilinçdışı olarak ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle danışan danışmana gösterdiği aktarım tepkilerinin çoğunlukla farkında olmamaktadır. (5) Danışanın aktarım tepkileri sadece bir terapistle karşı olmayabilir. Aktarım nesnelere kimi zaman öğretmen, sevgili, patron, tanınmış kişiler, başka nesnelere vb. olabilmektedir.

### **3.1.2. Aktarımın ortaya çıkma nedenleri**

Aktarım, bireyin çocukluk yaşantılarında deneyimlediği duygu ve tutumların tekrarlanması şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla aktarımın meydana gelmesinde birden çok sebep olabilmektedir (Öztürk, 1989, s. 187): (1) Danışanın çocukluk çağında doyum sağlayamamış bilinç dışı ihtiyaçlarının, duygu ve çatışmalarının yaşamının ileriki dönemlerinde bu konular ya da durumlar hakkında doyum sağlamayı ya da çözüm kaynakları ve yolları aramasından dolayı ortaya çıkabilmektedir. (2) Danışanın geçmişteki yaşantılarını tekrar yaşamasının

bir başka nedeni benliğin bazen bunları tekrar yaşayarak bunlar üzerinde hâkim olmayı ve başa çıkabilmeyi hedeflemesidir. (3) Psikanaliz sürecinin özellikleri bu yinelemeyi uyaran koşulları taşır. Terapistin güçlü bir duruşunun olması danışanın terapistle karşı olan bağlılığını ve bağımlılığını arttırmaktadır. Yaşanan bu bağlılık ya da bağımlılık danışanın çocukluk yaşantılarındaki bağlı olduğu nesne ya da durumların da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

### **3.1.3. Aktarımın belirtileri**

Danışma sürecinde aktarımın gerçekleştiğini fark etmemizi sağlayacak birden çok belirti mevcuttur. Bu belirtilerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir (Öztürk, 1988, s. 189): (1) Danışanın danışma sürecinde duruma uygun olmayan, yoğun ve aşırı tepkiler göstermesi aktarımın belirtilerinde yer almaktadır. Bu aktarıma yönelik danışanın hissettiği duyguları ya açıkça ifade etmesi ya da savunma mekanizmaları veya direnç gösterme şeklinde ortaya çıkması ile sonuçlanabilmektedir. Olumlu aktarıma örnek olarak danışanın danışmana yönelik kıskançlık hissetmesi ya da danışanın danışmana kendisiyle daha az ilgilendiğini ifade etmesi, danışanın danışmana yönelik merakı, ilgisi ve düşünceleri gösterilebilirken olumsuz aktarıma örnek olarak danışanın zaman zaman danışmana yönelik ters tutumları, danışmana yönelik aşırı kıskançlık veya bağımlılık sergilemesi, öfkeli veya alaycı ifadeler kullanması gösterilebilmektedir. (2) Danışma sürecinde aktarım dirençle de meydana gelebilmektedir: Danışanın danışmaya geç gelmesi, unutmaması, danışma sürecinde suskunluk vb. (3) Bir başka belirti de danışanın psikolojik danışmana yönelik hissettiği duyguları diğerleriyle kişilerle yer değiştirmesidir. Örneğin, danışma esnasında psikolojik danışmana öfkelenen danışan bu öfkesini dışarıda diğerlerine yansıtabilmektedir. (4) Danışma sürecinde sözel veya duygusal anlamda bir aktarım gerçekleşirken kimi zaman da bu aktarım eylemsel olarak ortaya çıkabilir. Örneğin, danışanın psikolojik danışmana yönelik hissettiği öfke duygusu sonucunda danışan psikolojik danışmana saldırabilir veya bir başka durumda danışanın psikolojik danışmana karşı hissettiği sevgi duygusu sonucunda danışan psikolojik danışmana sarılmak isteyebilir.

### **3.1.4. Aktarım türleri**

Freud aktarımı ikiye ayırır: Olumlu ve olumsuz aktarım. Olumlu aktarım kökende libidonun harekete geçmesi ve psikolojik danışmana yönelik olumlu duyguların belirmesiyle kendini gösterir. Olumsuz aktarım ise saldırgan dürtüleri ve bunlarla ilişkili duyguları gündeme getirir (Freud, 1914b s. 151). Olumlu aktarımda örneğin bir danışan terapistini her şeyi bilen olarak algılamak; olumsuz aktarımda ise danışan terapistini aşırı derecede eleştirel olarak algılamaktadır (Markin, McCarthy ve Barber, 2013, s. 153).

Kohut'un söz ettiği aktarım türleri ise ayna aktarımı ve idealize edici aktarımdır. Ayna aktarımında, terapist hastanın kendisini görebileceği yansıtıcı bir ayna görevi gördüğü aktarım türüdür. Bu aktarım türünde terapist hastanın kendine yönelik algı ve tutumlarını gerçekçi bir bakış açısıyla yansıtan araç olarak görülmektedir. Ayna aktarımı, danışanın çocukluk yaşantılarını kapsayan narsisizmin bir parçasını, mükemmelliği ve gücü görkemli bir benlik üzerine yoğunlaştırarak ve tüm kusurları dışarıya atarak korumaya çalıştığı gelişim aşamasının terapötik süreçte ortaya çıkmasını oluşturur. Bu aktarıma özellikle narsistik örüntüler gösteren hastalarda rastlanmaktadır. Hastanın olumsuz benlik algısına sahip olması ve bu algının aksine çevresine karşı aşırı derecede kendisine hayranlık duyması yönünde davranışlar sergileyebilmektedir. Burada terapist ruhsal bir ayna olarak hastanın davranışlarını yansıtacak ve hastanın ne kadar değerli olduğunu anlamasını sağlayacaktır (Kohut, 1968, s. 98). İdealize edici aktarım ise, danışanın çocukluk yaşantılarının terapötik süreçte canlanmasıdır. Danışanın çocukluk yaşantılarında diğerleri ile ilişkilerindeki deneyimlerinin bir nesneye veya kişiye aktarılmasıdır. Danışan bu aktarım türünde psikolojik danışmanı bir süper kahraman gibi görmektedir. Bu süreçte psikolojik danışmana övgülerle yaklaşır, zaman zaman psikolojik danışmanı taklit etmeye çalışır. Örneğin onun gibi davranışlar sergiler veya onun gibi görünmeye çalışır. Sonuç olarak danışan psikolojik danışmanın tutum ve davranışlarını idealize etmek için çaba sarf etmektedir. Bu durumda artık tüm güç psikolojik danışmanda yani idealleştirilmiş nesnede bulunduğundan, danışan ondan ayrıldığında kendisini boş ve güçsüz hisseder ve bu nedenle onunla sürekli bir birliktelik sürdürmeye çalışır (Kohut, 1968, s. 92).

Diğer bir aktarım türü danışanın psikolojik danışmanı destekleyici olarak gördüğü aktarım türüdür. Bu aktarım türünde danışan terapötik süreçte yaşadığı yoğun kırılma duygularını psikolojik danışmanla paylaşır. Danışan bu aktarım türünde kendisini birine bağımlı, kararsız ve çaresiz hissederken aynı zamanda psikolojik danışmana dokunmak ve sarılmak istemektedir. Bu aktarım sonucunda psikolojik danışman ise üzüntü, sempati, tükenme hissi yaşarken aynı zamanda danışanı sakinleştirmek, şımartma ve ona dokunma arzusu içerisindedir (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 56).

Uzman aktarım, danışanın psikolojik danışmanı geleceği gören biri olarak kabul etmesiyle ortaya çıkmaktadır. Danışanın gözünden psikolojik danışman her şeyi bilen ve güçlü biri olarak görünmektedir. Bu aktarım biçiminde danışan kendini güçsüz ve yetersiz hissederken danışma sürecine ait tüm sorumluluğu psikolojik danışmana yüklemektedir. Bu aktarım sonucunda psikolojik danışman kendisini yeterli hissetmek, doğru olmak ve danışanın ondan beklentilerini karşılamaya çalışmak için yoğun bir çaba sarf etmektedir (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 56).

Bir diğer aktarım türünde danışan psikolojik danışmanı hayal kırıklığına uğratan biri olarak tanımlamaktadır. Danışan bu aktarım türünde psikolojik danışmana karşı kendisini savunmacı, korunaklı, şüpheli ve danışmana karşı güvensizlik hissetmektedir. Danışan burada psikolojik danışmanı süreç içerisinde sürekli test etmektedir. Bu aktarım sonucunda ise psikolojik danışman kendisini huzursuz, gergin hissetmekle birlikte danışana karşı düşmanca ve nefret dolu bir tutum sergileyebilmektedir. Psikolojik danışman burada danışanı beğenmez ya da danışanı suçlayıcı bir tutum sergileyebilmektedir (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 57).

Son olarak bir başka aktarım türü de danışanın psikolojik danışmanı değersiz biri olarak görmesi yönünde davranışlar sergilediği aktarım türüdür. Danışan danışma sürecinde sürekli konu değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunmaktadır, danışma sürecine odaklanamaz, tutarsız konuşmalar yapar ve danışma sürecinde yersiz kahkahalar attığı görülmektedir. Bu süreçte psikolojik danışman ise şaşkın, yararsız, sıkılmış, öfke gibi duygular yaşıyorken aynı zamanda danışanı kişiliksiz olarak nitelendirebilmektedir (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 57).

### **3.1.5. Danışandan Gelen Aktarımla Baş Etme**

Psikolojik danışma sürecinde danışanın danışmana yönelttiği duygu ya da hislerin iki sonucu olabilmektedir. Birincisi danışanın danışmana ilettiği yoğun duygular aktarımın bir sonucu olabilir; ikincisi danışanın danışman ile olan iletişimde ona karşı yansıttığı dürüst bir tepki olabilmektedir. Buradan hareketle, danışanın hissettiği yoğun duyguların neyin sonucu olursa olsun danışmanın burada yapması gereken şey danışana kendi duygu ve düşünceleriyle ilgili yargılayıcı olmadan farkındalık kazandırmaktır (Dalenberg, 2004, s. 439). Danışma sürecinde danışan ve danışman arasında aktarım ilişkisi fark edildiğinde danışman bu duruma dört adımla yaklaşmalıdır (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 53): İlk olarak psikolojik danışma sürecinde danışan duygu yoğunluğunu ifade ederken psikolojik danışman danışanın açıklamalarını kabul ettiğini danışana hissettirmeli ancak kısasa kısas yapmamalıdır. Çünkü danışana misilleme yapmak ya da aksi bir durumu savunmak danışanın kendisini güçsüz, suçlu ya da cezalandırılmış hissetmesine sebep olabilmektedir. Bu durum terapötik süreçte istenmeyen bir durumdur. Dolayısıyla bu durumda psikolojik danışman saygı tepkisini göstermelidir. İkinci olarak danışmanın yapması gereken şey danışanın o an yaşadığı duyguları keşfetmeye yönelik cesaretlendirmesi ve danışanın duygularını keşfetmesini sağlamaktır. Üçüncüsü, psikolojik danışmanın danışan ve onun davranışları hakkındaki dürüst düşünceleri ve duygularının farkında olmasına yardım etmek amacıyla kendini dâhil ettiğini hissettirecek ifadeler kullanılmalıdır. Dördüncüsü danışana duygularını ifade etmede ve gereksinimlerini karşılamada yeni ve daha iyi çözüm yolları keşfetmesine yardım etmek amacıyla yaşantıyı kullanılmalıdır. Alternatif davranışları dikkate almada terapötik ilişkiyi kullanılmalıdır (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 53).

Freud'un en başından beri teknik tavsiyesi, analitik aktarımların aşamalı olarak ortaya çıkmasına izin vermek ve onları yalnızca terapide devam eden çalışmaya karşı direnç oluşturduklarında yorumlamaktı. Bu tür dirençler, ya psikolojik danışmana yöneltilen nefret dolu duyguların olumsuz aktarımları olarak ya da sevgi dolu duyguların erotik pozitif aktarımları olarak ortaya çıkabilir. Freud, danışanın psikolojik danışmanla en iyi şekilde iş birliği yapmasına yol açan, danışan tarafından bir uzman olarak deneyimlenen, yardımcı olan ve terapötik değişim ve tedaviyi etkilemeye ilgi duyan iyi huylu duygular olan "itiraz edilemez pozitif aktarımlar" olarak adlandırdığı şey için bir istisna yaptı (Aggarwal, 2015, s. 546).

### **3.2. Karşı-Aktarım**

Profesyonel kimliğinin yanı sıra bir birey olarak psikolojik danışmanın birtakım problemlerinin olması ve bu problemlerin hem bireysel hem de profesyonel hayatını olumsuz etkilemesi mümkündür. Terapötik süreçte temelde danışanların ihtiyaçları öncelikli olsa da psikolojik danışmanların da ihtiyaçlarının ortaya çıkabildiği ve bu ihtiyaçların bazen terapötik süreci olumlu yönde beslemesine karşın bazen de karıştırıcı veya engelleyici olabildiği görülmektedir (Akdoğan ve Ceyhan, 2011, s. 134). Bu durumda psikolojik danışmanın kendi yaşantıları çoğunlukla terapötik süreçteki etkileşim sırasında ortaya çıkmakta ve danışma sürecini olumsuz

yönde de etkileyebilmektedir. Kendi yaşamında kayıpları ve çelişkileri olan psikolojik danışmanların, terapötik süreçte kendi sevgi ihtiyaçlarını danışanları ile giderme eğilimine girebildikleri de belirtilmektedir (Coleman ve Schaefer, 1986, s. 343).

Karşı-aktarım, danışanın aktarımlarının ortaya çıkardığı çözülmemiş sorunlardan kaynaklanan, danışanın aktarımlarına psikolojik danışmanın uygunsuz ve nesnel olmayan tepkileri olarak Freud tarafından tasarlanmıştır. Bu, psikolojik danışmanın uygun aktarım değerlendirmesini bulanıklaştırmaktadır (Aggarwal, 2015, s. 547). Karşı-aktarım, diğer aktarımlarla aynıdır; yani psikolojik danışman, danışana sanki danışan psikolojik danışmanın geçmişinden biriymiş gibi tepki verir ve ona karşı davranır. Bu tepki, danışanın aktarımından kaynaklanmaz, psikolojik danışmanın ilişkiye getirdiği bir şeydir, bu nedenle onu anlamak psikolojik danışman hakkında bilgi sağlarken danışan hakkında hiçbir bilgi sağlamaz (Ernsberger, 1979, s. 15).

Karşı-aktarımda çözüm, psikolojik danışman tarafından sürekli olarak dikkatli olmak, kasıtsız ve uygunsuz tepkileri izlemek ve yüz ifadesini kontrol etmek ve aktarım görüntüsünü bulanıklaştırmaktan kaçınmak olmalıdır. Bu tür bir izlemenin etkisiz olduğu fark edilirse, psikolojik danışman, sıkı bir kendi kendini analiz veya analistin kendi terapisine geri dönmesi yararlı olacaktır. (Aggarwal, 2015, s. 547). Psikolojik danışmanın yanlışlıkla benimsediği veya kendisine verilen role düştüğü durumları analiz ederek, psikolojik danışman karşı-aktarımın farkına varabilir ve bunu danışandan gelen ruhsal baskıları açıklığa kavuşturmak için kullanabilir. Psikolojik danışman bu durumu fark ettiğinde danışanın karakter yatınlıklarının da farkına varır ve danışanın çocukluk yaşantılarına kadar izlenebilir (Aggarwal, 2015, s. 548). Günümüzde pek çok kişi psikanaliz uygulamaya ve karşılıklı olarak deneyimlerini paylaşmaya geldiğine göre, her psikolojik danışmanın başarısının, kendi kompleksleri ve direnişlerinin izin verdiği şeyle sınırlı olduğu fark edildi. Sonuç olarak psikolojik danışman öncelikle kendi kendini analiz etmeli ve danışanları üzerinde gözlemlerini yaparken bunu sürekli genişletmeli ve derinleştirmelidir (Freud, 1910, s. 288).

Karşı-aktarım, aktarımın bir sonucunu ifade eder ve farklı anlamlara sahip olduğu için karmaşıktır. Örneğin, terim yalnızca aktarıma karşı doğrudan bir kişisel tepkiyi değil, aynı zamanda başka bir kişiye yanıt olarak yaşanan tüm deneyimleri de tanımlamak için kullanılır. Terim, terapistler hastanın aktarım sorunlarına kendi aktarım konuları ile yanıt verdiğinde kullanılır. Psikoterapi gözetiminin bir amacı, terapistlerin hastaya ve hastanın aktarımına yönelik bilinçsiz projeksiyonlar ve tepkilerden haberdar olmalarını sağlamak için geribildirim ve rehberlik almalarıdır (Jones, 2004, s. 14).

Karşı-aktarım, terapistin hastaya verdiği tepkiyi ifade eder. Aktarımın karşılığı olarak, terapistin çözmesi gereken kişisel sorunlarla bağlantılı olabilecek bir hastaya terapistin tepkilerini ifade eder. Son zamanlarda karşı-aktarım, terapistin tepkilerinin hastanın duygularına veya hastadan gelen sözlü olmayan iletişime tepki olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır (Wedding, 2010, s. 19). Karşıaktarım, terapistin hastanın aktarımına verdiği bilinçsiz tepkiyi tanımlayan bir kavramdır (Sarles, 1994, s. 67).

### **3.2.1. Karşı-aktarımın ortaya çıkma nedenleri**

Gelso ve Hayes'e (2007, s. 43) göre, karşı aktarımın ortaya çıkması psikolojik danışmanın çocukluk çağı yaşantılarından kaynaklanmaktadır; ancak araştırmacılar karşı-aktarımın ortaya çıkmasında her zaman böyle olmadığı görüşünü de eklemiştir. Hayes vd. (1998, s. 472) karşı-aktarımın ortaya çıkma nedenlerine yönelik dört kategori sunmuştur: Bunlar; aile sorunları, ihtiyaçlar ve değerler, terapiye özgü sorunlar ve kültürel sorunlar şeklinde ele alınmıştır.

Hayes vd.'nin (1998, s. 472) yaptığı çalışmadaki ilk kategori aile meselelerini içermektedir. Çalışmadaki sekiz katılımcı psikolojik danışmanın sekizinde de karşı aktarım tepkileri uyandırmıştır. Psikolojik danışmanlar, karşı aktarımla ilgili halledilememiş sorunlarını, kök aile, ebeveynlik ve partnerlik üzere üç alt kategoride sınıflandırmıştır. İkinci kategoride, psikolojik danışmanların ihtiyaçları ve değerleri yer almaktadır. Psikolojik danışmanların narsisistik ihtiyaçlarının önemli, güçlü, doğru ve tatmin edici olmasını kapsıyordu. Psikolojik danışmanın kişisel ihtiyaçları, fizyolojik ve / veya psikolojik kişisel ihtiyaçları terapi sürecinde danışanla hiçbir bağlantısı olmayan duygular uyandırabilmektedir (Ernsberger, 1979, s. 16). Üçüncü kategoride psikolojik danışmanlık rolünün yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriye örnek olarak, birçok psikolojik danışman, danışma sürecinin sonlanması ya da danışma sürecinin başarılı ilerlemesiyle ilgili sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Son kategori olan kültürel meseleler, cinsiyet ve ırk gibi alt kategorileri kapsamaktadır. Çalışmanın katılımcılarından "güçlü bir erkek" olma ihtiyacı duyan erkek psikolojik danışman kadın danışanlarına, kadın danışanının güçlü biri olduğu algısına sahip olduğunda tehdit altında hissettiğini bildirmiştir. Bunun dışında,



başka bir ırktan olan danışan gören üç psikolojik danışmandan biri, danışanın Asyalı olduğunu öğrendiğinde ırkçı karşı-aktarım tepkileri göstermiştir.

Danışanların terapötik ortamda konuşulan sorunlar ve bu sorunların ifade ediliş biçimi oldukça sık araştırılan karşı-aktarımı tetikleyen faktörler arasındadır (Hayes ve Gelso, 2007, s. 12). Alan yazın ile ilgili araştırmalar incelendiğinde varılan sonuç, karşı-aktarımın meydana gelmesine sebep olan en önemli faktör, psikolojik danışmanların geçmiş yaşantılarıyla ilgili çözülmemiş çatışmaları ile danışanlara ilişkin faktörler (örneğin, danışanların danışma sürecinde sorunlarını ifade etme tarzları veya yaşadıkları sorunlar) arasında bir bağlantı bulunduğu (Doscheck, 2006, s. 40). Alan yazın incelendiğinde danışanların ifade ettiği problemlere dikkat çeken araştırmalar, cinsel istismar (Latts ve Gelso, 1995), HIV enfeksiyonu (Hayes ve Gelso, 1993), eşcinsel ilişki problemleri (Gelso vd., 1995), beden algısına ilişkin sorunlar (Doscheck, 2006) ve ırkla ilgili sorunlar (Harbin, 2004) gibi meseleler üzerine odaklanılmıştır.

### 3.2.2. *Karşı-aktarım sonucu ortaya çıkan belirtiler*

Karşı aktarım bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç farklı yolla ya da bu yolların hepsiyle birden tezahür edebilir (Hayes ve Gelso, 2001, s. 1045): İlgili alan yazın incelendiğinde pek çok araştırmacı karşı aktarımın bilişsel sonucunu bilişsel çarpıtma şeklinde tanımladığı görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları örneğin, Cutler (1958, s. 354-355)'in yaptığı bir araştırmada, psikolojik danışmanların, geçmiş yaşantılarında halledemedikleri sorunların danışan tarafından terapötik sürece taşınması sonucunda, psikolojik danışmanın bu sorun ile ilgili aldığı notların çok daha az ya da daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Gelso vd.'nin (1995, s. 361) yaptığı bir başka araştırmada, yazarlar, lezbiyen ve heteroseksüel danışanlara yönelik karşı-aktarım durumlarını ele almışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, kadın ve erkek psikolojik danışmanların heteroseksüel danışanların süreçte kullandıkları kelimeleri doğru sayıda hatırladıkları; ancak kadın psikolojik danışmanların erkek psikolojik danışmanlara karşı lezbiyen danışanlarının kullandıkları kelimeleri yanlış sayıda hatırlama eğiliminde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, danışan (yaşadığı cinsel güçlükler hakkında konuşan lezbiyen danışan) ve psikolojik danışman özellikleri (örneğin, terapistin homofobisi) arasındaki etkileşimin karşı-aktarımın bilişsel sonucu olarak görülen bilişsel çarpıtma şeklinde kendisini gösterdiğine bir örnek oluşturmuştur.

Karşı-aktarımın duygusal sonuçları arasında en mühim duygu, psikolojik danışmanın yaşadığı kaygı olarak görülmektedir (Gelso ve Hayes, 2007, s. 45) ve bu konuda yapılan araştırmalar da bunu desteklemiştir. Örneğin, Sharkin ve Gelso (1993, s. 485) tarafından yapılan bir araştırmada, öfkeye daha eğilimli ve kendi öfke meseleleri karşısında rahat hissetmeyen psikolojik danışmanların kendilerine öfkeli olan 126 danışan ile bir aradayken daha fazla kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Hayes ve Gelso (1993, s. 90), erkek psikolojik danışmanların, eşcinsel ve HIV enfeksiyonuna sahip danışanların danışma sürecine ait kayıtlara yönelik verilen duygusal tepkileri, kendi rapor ettikleri durumluluk kaygılarıyla ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanların HIV-negatif danışana kıyasla, HIV-pozitif danışan kaydında daha fazla kaygılı oldukları görülmüştür. Yapılan bu araştırmalar, psikolojik danışmanların durumluluk ya da süreklilik arz eden kaygılarının, danışma sürecinde kendilerini tehdit altında hissetmelerinin bir neticesi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Karşı aktarımın davranışsal sonucu ise, genellikle psikolojik danışmanın danışanın süreç içerisinde ifade ettiği problemenden kaçınması ya da geri çekilmesi (Bandura, Lipsher ve Miller, 1960; akt.Hayes ve Gelso, 1993, s. 89) veya danışana aşırı müdahale etmesi (Hayes ve Gelso, 2001, s. 1046) olarak açıklanmıştır. Alan yazında bahsedilen araştırmanın (Hayes ve Gelso, 1993) sonucunda, terapistlerin karşı-aktarımın göstergesi olabilecek bilişleri, duyguları ve davranışların hakkında farkındalık kazanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

### 3.2.3. *Karşı-aktarımın türleri*

Corey, Corey ve Callanan'a (2015, s. 57) göre, sekiz tür karşı aktarım bulunmaktadır:

İlk olarak psikolojik danışmanın terapötik süreçte danışana bir korumacı ebeveyn tutumuyla yaklaşmasıdır. Bir danışana karşı aşırı korumacı olmak, terapistin derin korkularını yansıtabilir. Bir danışmanın çözülmemiş çatışmaları, danışanı terapistin kendi acısını ortaya çıkararak alanlardan uzaklaştırmasına yol açabilir. Bu tutumla yaklaşan psikolojik danışman danışma sürecinde danışana yönelik aşırı koruyucu davranmakla birlikte danışana meydan okuyamamaktadır. Bu durum sonucunda ise psikolojik danışman danışanı "kırılgan" sıfatı ile nitelendirmektedir.

Bir diğerk aktarım şekli de psikolojik danışman danışanın terapötik sürece getirdiği öfke duygusuna yönelik bir korku duygusu hissetmesidir. Danışanlara iyi huylu davranmak, bir danışmanın öfkelerinden korkmasından kaynaklanabilir. Bu öfkeye karşı korunmak için danışman, yumuşak bir danışma ortamı yaratır. Bu taktik yüzeysel değiş tokuşlara neden olur. Bu hissedilen korku duygusu danışma sürecine danışanla çatışmaya girmekte çekinme ve danışanı memnun etme davranışları veya tutumları olarak yansımaktadır. Bu aktarım sonucunda psikolojik danışmanın gözünde danışan “saldırgan” biri şeklinde tanımlanabilmektedir.

Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman danışana yönelik iğrenme ya da onaylamama duyguları yaşayabilmektedirler. Buradan hareketle psikolojik danışman süreç içerisinde danışana yönelik ret etme tutumu sergileyebilmektedir. Bir danışanı reddetmek, terapistin danışanı muhtaç ve bağımlı olarak algılamasına bağılı olabilir. Danışman, danışanı korumak için ona doğru hareket etmek yerine danışandan uzaklaşabilir. Danışman soğukkanlı ve mesafeli davranır ve danışanın fazla yakınlaşmasına izin vermez (Watkins, 1985, s. 358). Dolayısıyla psikolojik danışmanın gözünde danışan “muhtaç” ya da “edepsiz” şeklinde tanımlanabilmektedir.

Psikolojik danışma sürecinde gerçekleşen karşı-aktarım türlerinden biri de psikolojik danışmanın danışana karşı hissettiği rahatlatma ihtiyacı, beğenilme ihtiyacı, kaygı, güvensizlik gibi duyguların hissedilmesidir. Sürekli pekiştirilmeye ve onaylanmaya ihtiyaç duymak, karşı-aktarımın bir yansıması olabilir. Danışanların terapistlerini memnun etmek için aşırı bir ihtiyaç geliştirmeleri gibi, terapistlerin de onların etkinliğinden emin olmak için aşırı bir ihtiyacı olabilir. Terapistler hemen olumlu sonuçlar görmediklerinde cesaretleri kırılabilir ve endişeli olabilirler. Bu duyguların psikolojik danışman tarafından hissedilmesi sonucunda psikolojik danışman sosyalleşme, duygusal konulara değinmekten kaçınma, mücadeleden kaçınma gibi davranışlarda bulunmaktadır.

Psikolojik danışmanın danışanına karşı özdeşim duyguları içerisinde olması da bir karşı-aktarım türü olarak ele alınmaktadır. Bu özdeşim duygusu ile birlikte danışman danışana karşı öğüt verme, samimi olma, danışanın biricik olduğunu fark etmede başarısız olması gibi tutumlar sergileyebilmektedir. Buradan yola çıkarak psikolojik danışman danışanı bir açıdan “kendi” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, yeni başlayan terapistler genellikle danışanlarının problemleriyle, objektifliklerini yitirdikleri noktaya kadar özdeşleşirler. Terapistler, danışanın dünyasında o kadar kaybolabilirler ki, kendi duygularını ayıramazlar. Örneğin, kendisi iyileşme sürecinde olan bir bağımlılık danışmanı, müşterisinin iyileşmesine müşterisinden daha fazla yatırım yapabilir.

Tavsiye vermek de bir karşı-aktarım türü olarak görülebilmektedir. Cevap arayan danışanlarla kolayca gerçekleşebilir. Tavsiye verme fırsatı, terapistleri üstün bir konuma yerleştirir ve danışanları için cevapları olduğunu düşünerek kendilerini kandırabilirler. Bazı terapistler, danışanlarının özerk karar vermeye yönelik mücadelelerinde sabırsızlık yaşarlar. Bu tür danışmanlar, özellikle danışanlarına belirli bir sorunu kendileri için nasıl çözdüklerini söyleyerek aşırı kendini açmaya girişebilirler. Bunu yaparken, terapinin odağı danışanın mücadelesinden danışmanın ihtiyaçlarına kayar. Danışan tavsiye istemiş olsa bile, terapist tavsiye vermeye başladığında kimin ihtiyaçlarının karşılandığını sorgulamak için her türlü neden vardır.

Danışma sürecinde ortaya çıkan bir başka karşı-aktarım türü de psikolojik danışmanın danışana karşı duygusal tepkisinin cinsellik ve romantizm olduğu görülmektedir. Bu karşı-aktarım biçiminde psikolojik danışman danışana karşı baştan çıkarıcı davranışlar, uygunsuz kendini açma tepkisi, odağın dağılması gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu karşı-aktarım türünde danışmanın gözünde danışan “cinsel obje” veya “romantik bir partner” şeklinde nitelendirilmektedir.

Son olarak psikolojik danışmanın danışana karşı hissettiği hayal kırıklığı ve öfke duyguları danışma sürecinde danışmanın yaptığı aşırı yüzleştirme, azarlama ve eleştirme davranışları olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu durum da psikolojik danışmanın danışanı “ürün” veya “başarı” olarak görmesine sebep olmaktadır.

Olumlu karşı-aktarım davranışları, danışanı fazlasıyla destekleyici ve dostane olan psikolojik danışman davranışları, olumsuz karşı-aktarım davranışları ise uygunsuz bir şekilde geri çekilmiş veya danışanı eleştiren psikolojik danışman davranışları olarak tanımlanmıştır (Friedman ve Gelso, 2000, s. 1227).

### **3.2.4. Karşı-aktarımla Baş Etme**

Danışma sürecinde yaşanan karşı-aktarım özellikle mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanlarca yeterince üzerinde durulan bir konu değildir. Uygulamada, psikolojik danışmanlar sürecin daha faydalı olması açısından cinsel çekicilik, güvensizlik ve korku duygularıyla başa çıkabilmeleri için düzenli olarak süpervizyona

gereksinim duymaktadırlar. Bu gibi konular genellikle süpervizör ve danışman arasında çözülmektedir, ancak danışan ve danışman arasındaki bağı da oldukça zedelemektedir (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 56). Her psikolojik danışman için süpervizör deneyimi oldukça önemlidir. Süpervizörün bu süreçteki yeri, psikolojik danışmanın profesyonellik ve etik konularına dikkatini çekmesini sağlamak ve psikolojik danışmana içgörü ve süreç içerisinde yardımcı olmak aynı zamanda terapötik amaçlara uygun davranarak süreçte ilerlemesini hatırlatmaktır (Büyükgöze-Kavas, 2019, s. 58).

Terapistlerin, kendi yaşantılarının terapötik sürece taşınmasını engelleyebilmeleri için, terapi sürecinde kendilerini ne ölçüde ve ne şekilde açtıkları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir (Coleman ve Schaefer, 1986, s. 343). Terapistin terapötik süreçte kendini açması ancak yeteri kadar açmaması kendini çok fazla açmasından daha riskli bir durum olabilir. Terapist ya kendini gerçekten açmalı ya da hiç açmamalıdır. Gerçekçi olmak başlı başına terapötik sürecin olumlu olmasına hizmet eder. Terapistin kendini açması danışanı gerçek bir ilişki kurması anlamına gelmektedir. Bu gerçek ilişkinin güçlendirilmesi için terapistin içten olması, danışana gerçek bir resim sunması, onunla kurduğu ilişkide gerçekçi tarafta yer alması gerekmektedir. Terapistin içtenlik ve gerçekçilik temelinde kendini açması terapistin olumlu sonuçlanmasına hizmet edecektir (Ain, 2008, s. 40).

Terapi esnasında terapistin kendi duygularını sürekli gözlemesi ve danışan bir duygu ortaya koyduğunda, bunun o an ve orada ortaya konuşunda kendi davranışlarının etkisini araştırması karşı-aktarımın gelişmesini engelleyecektir (Akdoğan ve Ceyhan, 2011, s. 135). Bununla birlikte, Rolf (2001), karşı-aktarım sorunlarını etkili bir şekilde ayırt edebilmek için bir uygulayıcının tekrarlanan ve farklılaşan kişisel duyguları tanımlaması gerektiğini önermiştir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç olarak aktarım en genel anlamı ile danışma sürecinde danışanın daha önce başkasına ya da başka bir nesneye yönelik deneyimlemiş olduğu duygu, düşünce ve davranışları psikolojik danışmana aktarmasıdır. Karşı aktarım ise psikolojik danışmanın daha önce deneyimlemiş olduğu duygu, düşünce ve davranışları danışana aktarması olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada aktarım ve karşı aktarım kavramları ele alındığında yapılan araştırmalardan da yola çıkılarak psikoterapi sürecini önemli ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma aktarım ve karşı aktarım durumlarını detaylı bir biçimde ele alarak nedenleri, türleri, özellikleri ve olumsuz durumlarda nasıl baş edilebileceği ile ilgili önemli bilgilere yer verilmiştir. Bu sebeple yapılan çalışmanın psikoterapistlere, psikolojik danışmanlara ve psikoloji ile ilgilenen kişilere ele alınan bilgiler doğrultusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan yola çıkılarak aktarım ve karşı-aktarım konusu ile ilgili alan yazında yapılacak benzer araştırmacılara olumsuz aktarım ve karşı-aktarım ile nasıl baş edilebileceğine ve türlerine yönelik daha detaylı bilgilere yer vermeleri önerilmektedir.

#### 5. KAYNAKÇA

- Aggarwal, N. (2015). Transference in psychoanalysis: classical, contemporary, and cultural contexts. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 24(2) 545-548. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.27072-4>
- Ain, S. (2008). *Chipping away at the blank screen: therapist self-disclosure and the real relationship* (M.S. Thesis). College Park/ University of Maryland.
- Akdoğan, R., & Ceyhan, E. (2011). Terapötik ilişkide insan faktörü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 117-141.
- Büyükgöze Kavas, A. (2019). Terapötik İlişki. F. Bacanlı ve G. Yüksel (Çev. Ed.) *Yardım Sanatını Öğrenme: Temel Yardım Becerileri ve Teknikleri içinde*. (ss. 53-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Coleman E & Schaefer S. (1986). Boundaries of sex and intimacy between client and counselor. *J Couns Dev*. 64: 341-344. doi: 10.1002/j.1556-6676.1986.tb01128.x
- Coren, A. (2001). *Short term psychotherapy: A psychodynamic approach*. Basingstoke, England: Palgrave.
- Corey, G., Corey, M. S., Corey, C., & Callanan, P. (2014). *Issues and ethics in the helping professions, updated with 2014 ACA codes*. Cengage Learning.

- Cutler, R. L. (1958). Countertransference effects in psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 22(5), 349–356.
- Deffenbacher, J. L. (1985). A cognitive-behavioral response and a modest proposal. *The Counseling Psychologist*, 13(2), 261-269.
- Doschek, E. E. (2006). *Women counselors' countertransference reactions to women clients with body image disturbance* (Unpublished master's thesis). University of Maryland, Maryland, USA.
- Ernsberger, C. (1979). *Countertransference: From obstacle to therapeutic instrument*. (Doctoral dissertation). Union Institute and University, New York.
- Freud, S. (1910). *The future prospects of psycho-analytic therapy*. Collected Papers. 1(2), 285-296. <https://readingsinpsych.files.wordpress.com/2009/08/freud-future-prospects-of-psychoanalytic-therapy4.pdf>
- Freud, S. (1912). The Dynamics of Transference. Standard Edition. 12:97-108. London: Hogarth Press. <https://readingsinpsych.files.wordpress.com/2009/08/freud-dynamics-of-transference.pdf>
- Freud, S. (1914b). *Remembering, repeating and working-through* (Further recommendations on the technique of psycho-analysis II). (pp. 145-156). <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/201/articles/1914FreudRemembering.pdf>
- Friedman, S.M., & Gelso, C.J. (2000). The development of the inventory of countertransference behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1221-1235.
- Gelso, C. J., & Hayes, J. A. (2007). *Countertransference and the therapist's inner experience: Perils and possibilities*. Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gelso, C. J., Fassinger, R. E., Gomez, M. J., & Latts, M. G. (1995). Countertransference reactions to lesbian clients: The role of homophobia, counselor gender, and countertransference management. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 356–364. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.42.3.356>
- Goldstein WN. (2000). The transference in psychotherapy: the old vs. the new, analytic vs. dynamic. *Am J Psychother*. 54(2):167-71. doi: 10.1176/appi.psychotherapy.2000.54.2.167. PMID: 10928242.
- Greenberg, T. M. (2016). Transference and countertransference considerations. *In Psychodynamic Perspectives on Aging and Illness* (pp. 109-136). Springer, Cham.
- Harbin, J. M. (2004). *Countertransference reactions in a cross racial dyad: The role of therapist universal diverse orientation and presentation of client strengths* (Unpublished master's thesis). University of Maryland, Maryland, USA.
- Hayes, J. A., McCracken, J. E., McClanahan, M. K., Hill, C. E., Harp, J. S., & Carozzoni, P. (1998). Therapist perspectives on countertransference: Qualitative data in search of a theory. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 468–482.
- Hayes, J. A., & Gelso, C. J. (1993). Counselors' discomfort with gay and HIV infected clients. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 86–93. doi: 10.1037/0022-0167.40.1.86
- Heid LS, Parish MT. (1997). The nature of self-integrated authenticity in counselors and therapists. 6th proceedings of the international conference on counseling in the 21st century. Beijing, China.
- Jung, C. (1954). *The Practice of psychology: Essays on the psychology of transference and other subjects*. New York: Pantheon Books.
- Kardeş, F. G. (2021). Transferans, arzu ve bildiği varsayılan özne: Transferansa lacancı perspektiften bir bakış. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 4(7), 49-54.
- Kohut, H. (1968). The psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders: Outline of a systematic approach. *The psychoanalytic study of the child*, 23(1), 86-113.
- Latts, M. G., & Gelso, C. J. (1995). Countertransference behavior and management with survivors of sexual assault. *Psychotherapy*, 32(3), 405– 415. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.32.3.405>

- Mann, D. (1997). *Psychotherapy and an erotic relationship: Transference and counter-transference passions*. London: Routledge.
- Markin, R. D., McCarthy, K. S., & Barber, J. P. (2013). Transference, countertransference, emotional expression, and session quality over the course of supportive expressive therapy: The raters' perspective. *Psychotherapy Research*, 23(2), 152-168.
- Odağ C. (1999). *Nevrozlar-1*. Ege Üniversitesi Basım Evi, İzmir, 49-60.
- Öztürk, M. O. (1989). *Psikanaliz ve psikoterapi* (2.Baskı). İstanbul.
- Rolf, H. (2001). Patterns of consistency and deviation in therapists' counter-transference feelings. *Journal of Psychotherapy Practice Research*, 10, 104–116.
- Sarles, R. M. (1994). Transference-countertransference issues with adolescents: Personal reflections. *American Journal of Psychotherapy*, 48(1), 64-74.
- Schaeffer, J. A. (1998). Transference and countertransference interpretations: Harmful or helpful in short-term dynamic therapy?. *American journal of psychotherapy*, 52(1), 1-17.
- Tellides C. *The manifestation of transferans in the formation of the therapeutic relationship* (Ph D. Thesis). Montreal, McGill University, 2006.
- Tura, S. M. (2000). *Günümüzde psikoterapi*. Metis Yayınları.
- Waldman, J. (2003). New mother/old therapist: Transference and countertransference challenges in the return to work. *American journal of psychotherapy*, 57(1), 52-63.
- Watkins, C. E. (1985). Countertransference: Its impact on the counseling situation. *Journal of Counseling & Development*, 63(6), 356–359. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1985.tb02718.x>
- Wedding, D. (2010). Current psychotherapies. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-4.
- Winnicott, D.W. (1949). Hate in the counter-transference. *International Journal of Psycho-analysis*, 30, 69–74

## 6. EXTENDED ABSTRACT

It is important to establish a therapeutic relationship between the counselor and the client for the counseling process to be carried out successfully. For this relationship to be established, the client must feel that they are cared for, listened to, and understood by the counselor (Deffenbacher, 1985, p.262). The therapeutic relationship is a structured, professional relationship. This relationship is a comprehensive, complex, and unique relationship that develops between two people and involves an interaction in which the personalities and attitudes of both parties are inevitably influential. Transference and countertransference situations may be encountered in the therapeutic relationship process. (Akdoğan & Ceyhan, 2011, p.118). In the transference process, it can be said that the types of relationships that cause the client to experience problems in his relations with other people are experienced again with the counselor in the therapeutic environment, in other words, it can be said that the clients transfer their pathological relationship to the therapeutic environment. This situation gives information to the psychological counselor about the relationship problems that the client experiences. (Tellides, 2006, p.19). Therefore, transference and countertransference situations encountered in the therapeutic process are important for the functioning of the counseling process. This study, it is aimed to discuss the characteristics, causes, symptoms, types of transference, and counter-transference situations experienced between the client and the counselor in the therapeutic process and how to deal with them. When the relevant literature is examined, it is seen that there is a limited number of national compilation studies on the concepts of transference and countertransference. For this reason, it is thought that the characteristics, causes, symptoms, types, and how to deal with transference and counter-transference situations in this study will contribute to the national literature.

Transference, in its oldest sense, is understood as the directing of the affect from one place to another. Today, it is generally characterized as attributing the characteristics of an important person in the past to a person encountered today, often with unconscious elements. In the experience of love at first sight, instant reactions such as liking or not liking someone we have never met before are interpreted as transference. Transference in analytical experience applies to almost everything (Kardeş, 2021, p.50). Transference is the cornerstone of

psychoanalysis and reflects the deep pattern of past experiences in relationships. The transmission can be thought of as if someone had made footprints in the forest and began searching for away in the dark. People may unwittingly find themselves following patterns of relating and responding. It is not so easy to illuminate an unknown path and walk a new path, and the individual may become entangled in old paths. From this point of view, it can be said that the analysis of transference functions as a beacon in the therapeutic process (Wedding, 2010, p.47).

In addition to his/ her professional identity, it is possible for the psychological counselor as an individual to have some problems and these problems may negatively affect both his personal and professional life. Although the needs of the clients are primarily prioritized in the therapeutic process, it is seen that the needs of the psychological counselors can also arise and these needs sometimes positively feed the therapeutic process, but sometimes they can be confusing or obstructive (Akdoğan & Ceyhan, 2011, p.134). In this case, the psychological counselor's own experiences mostly emerge during the interaction in the therapeutic process and may affect the counseling process negatively. It is also stated that psychological counselors who have losses and conflicts in their own lives tend to meet their love needs with their clients in the therapeutic process (Coleman & Schaefer, 1986, p.). Countertransference is the same as any other transfer; that is, the counselor reacts to and acts against the client as if the client were from the counselor's past. This response is not caused by the client's transference, it is something the counselor brings to the relationship, so understanding it provides information about the counselor but nothing about the client. (Ernsberger, 1979, p.15).

Emphasizing that the relationship between the counselor and the client is, first of all, a "relationship of two people" arises from the possibility of carrying the characteristics of both the client and the therapist, which may affect the therapeutic process positively or negatively, resulting from "being human" to the counseling process. It can be said that these features, which affect the therapeutic process and are in the background of the process, pave the way for the client to develop transference. It can be said that these factors, which are considered to be effective but cannot be completely controlled or measured, include the psychological counselor's and the client's unique personalities, values, and attitudes that they display consciously or unconsciously. As a result, the transference and countertransference relationship includes the interaction of the client and therapist as two people and plays a critical role in positively or negatively affecting the therapeutic process (Akdoğan & Ceyhan, 2011, p.120).