



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

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

**Yıl 7 Sayı 2 - Eylül 2022**

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

### İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

### Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

### Editör

Doç. Dr. Emrah BOYLU

### Yayın Kurulu

Prof. Dr. Zhinxing SHEN

Zhejiang International Studies Ün./ Hangzhou

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İstanbul Üniversitesi

Dr. Gürkan MORALI  
Erciyes Üniversitesi

Dr. Mikko Viitamaki  
Helsinki Üniversitesi

Dr. Haluk Güngör  
Gazi Üniversitesi

### Yayın Dili

Türkçe

### Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

### Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

### İdari Koordinatör

Süheyla AĞAN

### Grafik Tasarım

Deniz Selen KAĞITCI

### İngilizce Redaksiyon

Neslihan İSKENDER

### Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

### Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,

Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

### Baskı

Sertifika No: 42719

Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam

Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-

İstanbul

Tel: 0 (212) 424 56 40

Gsm: 0 (532) 303 41 84

E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

## Hakem Kurulu

**Prof. Dr. Necati Demir** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Fahri Temizyürek** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma Açıık** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Muhammed Eyüp Sallabaş** / Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı** / Rouen Üniversitesi

**Prof. Dr. Adem İşcan** / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Kara** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet Akkaya** / Adıyaman Üniversitesi

**Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Kamil İşeri** / Dokuz Eylül Üniversitesi

**Prof. Dr. Hakan Ülper** / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Prof. Dr. Alparslan Okur** / Sakarya Üniversitesi

**Prof. Dr. Yusuf Doğan** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Tazegül Demir** / Kafkas Üniversitesi

**Prof. Dr. Sefa Yüce** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Bayram Baş** / Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Bayram Baş** / Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Sefa Yüce** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Emrah Boylu** / İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Fatma Bölükbaş** / İstanbul Üniversitesi  
**Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu** / Kırıkkale Üniversitesi  
**Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkiz** / Gaziantep Üniversitesi  
**Doç. Dr. Selim Emiroğlu** / İstanbul Aydın Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Abdullah Şahin** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Avcı** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mesut Gün** / Mersin Üniversitesi  
**Doç. Dr. Gülden Tüm** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Filiz Mete** / Hacettepe Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Uyar** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Bekir İnce** / Medeniyet Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ülker Şen** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Başak Uysal** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Hatice Altunkaya** / Adnan Menderes Üniversitesi  
**Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı** / Adnan Menderes Üniversitesi  
**Doç. Dr. Gökçen Göçen** / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
**Doç. Dr. Efecan Karagöl** / Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Nurşat Biçer** / Amasya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ersoy Topuzkanmış** / Balıkesir Üniversitesi  
**Dr. Fatih Kana** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Dr. Umut Başar** / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
**Dr. Burak Tüfekçioğlu** / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
**Dr. Demet Kardaş** / Gazi Üniversitesi  
**Dr. Mehmet Ali Bahar** / Erciyes Üniversitesi  
**Dr. Erol Barın** / Başkent Üniversitesi  
**Dr. Mehmet Emre Çelik** / Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
**Dr. Önder Çangal** / Gaziantep Üniversitesi

# AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 7 Sayı 2 - Eylül 2022



## İÇİNDEKİLER CONTENTS

### Araştırma Makaleleri

#### **Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi**

*Investigation of Studies on Anxiety in Foreign Language Teaching*

Nilgün ÇELİK, Burcu KABAN.....151

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

*Analysis of Postgraduate Theses on Technology-Based Subjects in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Furkan SALLABAŞ, Tuğçe POLAT.....183

#### **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına Yönelik Algı ve Görüşleri**

*Perceptions and Opinions of Education Faculty Students towards Teaching Turkish as a Foreign Language*

İbrahim Fatih DEMİREL, Burcu ÖZTÜRK.....213

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebî Metin Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları**

*The Use of Literary Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language:*

*Nasreddin Hodja Anecdotes*

Gonca KIRBAŞ.....233

#### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Ön Hazırlık Çalışmaları**

*Examining the Preparation Studies of Reading Texts in the Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language*

İsmail AYDOĞDU.....265

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

*Investigation of Reading Self-Efficacy of Turkish as a Foreign Language Learners in Terms of Various Variables*

Taşkın SOYSAL.....287

## DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

Genel DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TOMER CİLT 7 SAYI 2 EYLÜL 2022 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2022.702

### **Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi**

*Investigation of Studies on Anxiety in Foreign Language Teaching*

Nilgün ÇELİK, Burcu KABAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2001

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

*Analysis of Postgraduate Theses on Technology-Based Subjects in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Furkan SALLABAŞ, Tuğçe POLAT

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2002

### **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına Yönelik Algı ve Görüşleri**

*Perceptions and Opinions of Education Faculty Students towards Teaching Turkish as a Foreign Language*

İbrahim Fatih DEMİREL, Burcu ÖZTÜRK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2003

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebi Metin Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları**

*The Use of Literary Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language:*

*Nasreddin Hodja Anecdotes*

Gonca KIRBAŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2004

### **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Ön Hazırlık Çalışmaları1**

*Examining the Preparation Studies of Reading Texts in the Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language*

İsmail AYDOĞDU

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2005t

**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

*Investigation of Reading Self-Efficacy of Turkish as a Foreign Language Learners in Terms of Various Variables*

Taşkın SOYSAL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2006

## **Editörden**

Aydın TÖMER Dil Dergisinin yedinci yıl, ikinci sayısını 7(2), siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda altı makale yer almaktadır. **“Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi”** isimli çalışmada yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar, dört temel beceri özelinde yapıldığı yıl, yurtiçi ve yurt dışında yapılma durumları ve sonuçları bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada kaygının farklı tanımları verildikten sonra, kaygıyı ölçmek için kullanılan ölçekler ve bunun diğer duyuşsal faktörlerle ilişkisi ve dil kaygısının nedenleri ve etkileri üzerinde durulmuştur. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi”** çalışmada araştırmacılar, 2011-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konuları ele alan lisansüstü çalışmaları; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine ve dil beceri alanına, araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre sınıflandırarak değerlendirmiştir.

**“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına Yönelik Algı ve Görüşleri”** isimli çalışmada yazarlar, Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin lisans eğitiminde aldıkları Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Dersine ve bununla bağlantılı olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına (YTÖ) bakış açılarını ve alana yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebî Metin Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları”** çalışmada yazar, birçok türü olan edebî metinler arasında fıkranın, fıkra türü içerisinde de dünyaca tanınan ve barış insanı olarak kabul edilen Nasreddin Hoca'nın fıkraları üzerinde durmuştur. Bu kapsamda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca'nın fıkralarının kullanımı ve mevcut durumdaki yerinin ortaya çıkarılması, ardından bir materyal örneğinin sunulması hedeflenmiştir. **“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Ön Hazırlık Çalışmaları”** isimli çalışmada ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardan olan İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı ile Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı setlerinde bulunan B1 seviyesinde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait olan ön hazırlık çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Son çalışma olan **“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”**nde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilin temel becerilerinden biri olan okuma konusunda belirli düzeyde öz yeterliğe sahip olmaları öneminden hareketle TÖMER’de öğrenim gören ve ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiş B1 ve B2 seviyesi 98 öğrencinin okuma öz yeterliklerini hangi değişkenlerin etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Doç. Dr. Emrah BOYLU**

**Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü**





# ***Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi***

**Nilgün ÇELİK<sup>1</sup>**

**Burcu KABAN<sup>2</sup>**

## **Öz**

Yabancı dil öğreniminde yapılan çalışmalar, uygulamalı dilbilimde yabancı dil kaygısının çok önemli bir alan olduğunu ortaya koymuştur. Dil öğrenimi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel becerinin geliştirilmesini içerdiğinden, farklı becerilerin gelişiminde kaygının rolü araştırılmıştır. Bu çalışma yabancı dil öğrenimi alanındaki kaygı olgusunu inceleyen literatürü gözden geçirmektedir. Nitel verilerinin toplanması sürecinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların dört temel beceri özelinde yıllara, yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ve bu çalışmaların sonuçlarına göre incelenmesidir. Bu çalışmada kaygının farklı tanımları verildikten sonra, kaygıyı ölçmek için kullanılan ölçekler ve bunun diğer duyuşsal faktörlerle ilişkisi ve dil kaygısının nedenleri ve etkileri üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Yabancı dil öğretimi, kaygı, literatür taraması.*

## ***Investigation of Studies on Anxiety in Foreign Language Teaching***

### **Abstract**

Studies in foreign language learning have revealed that foreign language anxiety is a very important field in applied linguistics. Since language lear-

<sup>1</sup>Öğr. Gör, Başkent Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, nilbursa@hotmail.com, 0000-0001-8745-327X

<sup>2</sup>Dr., Başkent Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, burcuk@baskent.edu.tr 0000-0002-2181-0980

Geliş tarihi: 19.01.2022- Kabul tarihi 28.06.2022

Kaynak gösterme: Çelik, N. Ve Kaban, B. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7(2), 151-181.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2001

ning involves the development of four basic skills such as reading, writing, speaking, and listening, the role of anxiety in the development of different skills has been investigated. This study reviews the literature examining the phenomenon of anxiety in the field of foreign language learning. In the process of collecting qualitative data, the document analysis method was used. The main purpose of this research is to examine the studies on foreign language learning anxiety in terms of four basic skills, according to years, studies conducted in Turkey and abroad, and the results of these studies. In this study, after giving different definitions of anxiety, the scales used to measure anxiety and its relationship with other affective factors, and the causes and effects of language anxiety are emphasized.

**Keywords:** *foreign language teaching, anxiety, literature review.*

## **Giriş**

Yabancı dil öğrenimine duyulan ilginin artmasıyla birlikte, kaygı dil öğrenenler için çok önemli bir zorluk olarak sıralanmıştır. Dil araştırmacıları, yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları en temel engellerden birinin dil öğrenme sürecinden kaynaklanan kaygı olduğu konusunda neredeyse hemfikirdir (Alrabai, 2014; Wu, 2010). Ayrıca, Horwitz ve Young (1991), dil derslerinde kaygılı hisseden dil öğrenenlerin sayısının artmasının endişe verici olduğunu belirtmektedir. Krashen (1982)'e göre yabancı dil ile ilgili kaygı, bilginin öğrencinin beynindeki dil edinim alanına ulaşmasını engelleyen engeller olabilir. Ayrıca yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, yabancı dil kaygısı yaşayan dil öğrenenlerin yabancı dil kaygısı yaşadıklarını vurgulamıştır. Dil öğrenimi eğlenceli olmayabilir, bu da öğrencilerin performansını ve başarısını olumsuz etkiler (MacIntyre, 1999; Riasati, 2011). Dil eğitimcileri ayrıca öğrencilerinin dil derslerinde yabancı dil kaygısı yaşadıklarını ve bunun da öğrencilerinin başarı ve performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Von Worde (2003), yabancı dil kaygısı üzerine yapılan önceki araştırmaların, kaygının yabancı dil başarısını ve performansını engelleyebileceğini sistematik olarak saptadığını bildirmektedir. Kaygı, öğrenenler için önemli sorunlara neden olduğundan, performanslarını ve başarılarını

engelleyebilir (Elaldı, 2016). Bu güncel makale, yabancı dil kaygısı üzerine kapsamlı bir literatür taraması sunmaktadır. Ayrıca dil kaygısı kavramını, yabancı dil kaygısının nedenlerini ve yabancı dil kaygısının etkilerini açıklamaya yönelik teorik modelleri tartışır. Yabancı dil öğrenme kaygısı, kaygının birçok dil öğrencisini rutin olarak etkilediğini gösteren araştırma konusu olmuştur. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile çok çalışma olmasına rağmen, Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısıyla ilgili çok az çalışma vardır.

## 1. Kaygı

Genel olarak “otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, endişe, sinirlilik ve endişe duygusu” olarak anılan (Spielberger, 1983: 1), kaygı geleneksel olarak ya bir özellik ya da durum olarak kavramsallaştırılmış ve ölçülmüştür. Hayatın belirli dönemlerinde hepimizin uğraşması gereken evrensel bir duygu olan kaygı hakkında Bridou ve Aguerre (2012,375) “kaygı, kendisini genellikle fizyolojik durumlarda ve davranış değişikliklerinde gösteren yaygın bir duygusal tepkidir. Sinirlilik, olumsuz düşünceler ve çarpıntı bu tezahürlerden bazılarıdır. Araştırmacılar kaygının üç bölümden oluştuğunu savunur: “Yakın tehlike algısı (gerçek veya belirsiz), bu tehlikeye yönelik beklenti tutumu (öngörülü anksiyete) ve bu tehlike karşısında güçsüzlük farkındalığıyla bağlantılı psikolojik rahatsızlık” şeklinde tanımlamıştır. Reber’e (2000:43) göre kaygı, “endişe, korku, sıkıntı ve tedirginlik niteliklerine sahip belirsiz, hoş olmayan bir duygusal durumdur”. Dilmac, Hamarta ve Arslan (2009:144) kaygıyı “nesnel olmayan bir tehlikeye karşı bireyin yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel değişikliklerle kendini gösteren uyarılma durumu” olarak tanımlamaktadır. Yoon (2012:1100) kaygıyı “herhangi bir iç veya dış değişiklik, belirsiz durum veya belirsizlik duygusuyla ortaya çıkabilen insanlara karşı normal bir duygu” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme ortamında kaygıyı anlamamanın bir başka yararlı yolu, Eysenck’in kaygı tanımıdır (1979, akt. MacIntyre ve Gardner, 2007). Kaygı, bilişsel müdahale olarak görülmelidir. Kaygının ortaya çıkabileceği bir öğrenme bağlamında iki farklı bilişsel süreç vardır: sınıfta hedef dilde kendini ifade etmesi görevle ilgili bilişsel süreç ve öğrenci bir durumu aşırı olumsuz bir şekilde değerlendirdiğinde kendisiyle ilişkili bilişsel süreçtir. Olumsuz

düşünceler ve yargılarla lekeye müdahale etmektedir. Her şeyden önce, Eysenck'e göre en önemli faktörlerden biri olumsuz değerlendirilme korusudur. Başka bir deyişle: kaygı, öğrenmeye odaklanmayı engellemektedir. Öğrenme ortamındaki performansı olumsuz yönde etkileyen, görev ile görevin öğrencide neden olduğu kaygı arasında konsantrasyon dalgalanmasına neden olmaktadır. Kaygı, yabancı dil araştırmalarına özgü “algılama, inanç, duygu ve davranışlardır” (Horwitz vd. 1986; 128).

### **1.1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**

Dil öğrenimi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel becerinin geliştirilmesini içerdiğinden, yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgilenen bazı araştırmacılar, farklı becerilerin gelişiminde kaygının rolünü araştırmıştır. Daha çok dil derslerinde ve özellikle öğrenenleri yabancı dilde konuşmaya sevk eden kurslarda (Bekleyen, 2004; 30) görülen kaygı, “yabancı dilin olduğu bağlamlarla ilişkili bir gerginlik ve endişe duygusu” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenme kaygısı, “yabancı bir dili öğrenirken veya kullanırken kendini gösteren, endişeye karşı olumsuz bir duygusal tepki” olarak kabul edilir (MacIntyre, 1999; 27). Gardner ve MacIntyre (1993; 5), dil kaygısını, “bir durumda, bireyin tam olarak hâkim olamadığı yabancı bir dilin kullanılmasını gerektirdiğinde yaşanan bir endişe” olarak tanımlamışlardır ve “bilmiş, olumsuz benlik saygısı, duygular” ile karakterize edilmiştir. Brown (1994:106), yabancı dil öğrenimiyle ilgili olarak, kaygının “huzursuzluk, kendinden şüphe duyma, endişe veya endişe duyguları ile ilişkili olduğunu” savunmaktadır Kaygı, bir bireyde rahatsızlık, stres, güvensizlik ve hatta panik gibi olumsuz duyguların gelişmesine neden olmaktadır, çünkü kaygı, kaçınma eğilimi gibi belirli tepkiler veren zorlu bir durum yaratmaktadır.

Dil kaygısı ilgili olarak farklı ülkelerde çok sayıda çalışma yapılmıştır (Liu ve Jackson, 2008; Gverović, 2015; Wilkinson, 2011). Türkiye’de Türklerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile ilgili yapılan bazı araştırmalar sınıftaki dil kaygısı düzeyini ölçmeyi, bu kaygının kaynağını oluşturan faktörleri araştırmayı ve ölçme ölçekleri geliştirmeyi amaçlamıştır: Aydın (1999), Sarıgül (2000), Dalkılıç’ın çalışması (2001), Bekleyen (2004), Akpur (2005), Sertçetin (2006), Yıldırım (2007), Balemir (2009), Subaşı (2010), Önem (2011). Bu terimi ilk kuran Horwitz ve diğeri (1986)dir.

Diğer araştırmacılar dil kaygısı teorisini geliştirmeye devam etmiştir. Bu araştırma alanına olan büyük ilgi, yabancı dil konusunda anksiyete düzeyinin diğer konulara göre oldukça yüksek görünmesine dayanmaktadır (Cutrone 2009; Horwitz ve ark. 1986). Ellis (1999), kaygının kolaylaştırıcı ve zayıflatıcı olmak üzere ikiye ayrılabilceğini belirtmiştir. Kolaylaştırıcı kaygının öğrenenleri dil öğrenmede çaba göstermede motive ettiği, zayıflatıcı kaygı ise öğrencilerin dil öğrenme sürecinden kaçınmasına neden olan kaygı türüdür (Zhang, 2001). Gerginlik ve endişeden kaynaklanan kaygı, Gregersen (2007)'e göre konuşma, dinleme ve öğrenme (McIntyre ve Gardner, 1994) gibi yabancı dil becerileriyle bağlantılıdır. Kaygı, kişi yabancı dilde tam olarak yetkin olmadığında ortaya çıktığını iddia eden Du (2010) tarafından da desteklenmektedir. Abu-Rabia, Peleg ve Shakour (2014) tarafından yapılan araştırma bir öğrencinin D1 becerileri ne kadar düşükse, D2 öğrenmeyle ilişkisindeki kaygı düzeyinin de o kadar yüksek olduğunu göstermiştir.

Hortwitz ve arkadaşlarına (1986) ve Du'ya (2010) göre, iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirme korkusu ve sınav kaygısı dil kaygısının üç bileşenidir ve her bir kaygının ortaya çıkması öğrencinin karşılaştığı durumlara bağlıdır. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenme sürecindeki karmaşıklık ve zorlukların yabancı dil öğrenenlerde dil kaygısına neden olduğu da belirtilmiştir (Tanveer, 2007). Hortwitz ve arkadaşlarına (1986) göre iletişim kaygısı, bir öğrencinin hedef dili birkaç kişinin önünde konuşurken kaygı yaşadığı herhangi bir durumdur. İletişim kaygısı bireyin kendini ifade etmesi, bir grubun veya dinleyicinin önünde konuşması, bir konuşmayı dinlemesi veya bir mesajı anlaması gerektiğinde ortaya çıkmaktadır (Young, 1986; Daly, 1991). Öğrenci yabancı bir dilde fikirlerini veya düşüncelerini ifade edemediğinde de ortaya çıktığı için, iletişime girme korkusu dil sınıfının bağlamına özgü hale gelir ve bu özellikle sözlü üretim sırasında ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenen başkaları tarafından söylenenleri anlamamaktan ve başkaları tarafından anlaşılılmamaktan korkar (McIntyre ve Gardner, 1994; 284) Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre, glossofobisi olan bir öğrencinin ana dili olmayan bir dili konuşmakta daha da güçlük çekmesi muhtemeldir. Yine de, yabancı bir dil öğrencisinin başka bir dili konuşurken daha az glossofobiye sahip olma olasılığı öğrencinin psikolojisine bağlıdır. Bir öğrenci endişeli olduğunda, öz saygısı ve kendine

güveni azalır ve bu nedenle risk alamaz. Öğrenme ortamında bu öğrenciler sessiz kalırlar, cevap vermezler veya iletişimde bulunmazlar. Spolsky (1989; 114) kaygı yaşayan dil öğrenenlerin rahat öğrenenlere göre sınıf etkinliklerine daha az katıldıklarını savunur; MacIntyre ve Gardner (1991; 86), kaygının üretime müdahale ettiği için dil öğrenenler için sorunlara neden olduğunu açıklamaktadır.

Olumsuz değerlendirme korkusu, sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından olumsuz yargılanma endişesi ve beklentisidir. Bu korkudan etkilenen bir öğrencinin, dili az kullandığı için sorun yaşamaktadır. Olumsuz değerlendirme korkusu, “başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerden korkma, değerlendirme durumlarından kaçınma ve başkalarının bizi olumsuz değerlendireceği inancı” olarak tanımlanmaktadır (Horwitz vd., 1986; 128). Genel olarak, olumsuz değerlendirmelerden korkan öğrenciler sınıfta gerçekleşen etkileşimlere hiç katılmazlar veya çok az katılırlar, sadece başkalarını dinlerler ve bu da yabancı dil öğrenmek için elverişsiz bir yol izlemelerine neden olmaktadır.

Değerlendirme korkusuna benzeyen sınav korkusu genellikle aşırı iyimser beklentiler ve mükemmeliyetçilik nedeniyle eğitim ortamında başarısız olma korkusuyla ilgilidir. MacIntyre ve Gardner (1991; 105) için sınav kaygısı, yabancı dil öğrenmeye özgü olmayan genel bir sorundur. Gregersen (2003) endişeli öğrencilerin daha rahat olanlardan daha fazla hata yaptıklarını savunur. Wine (1971) ve Sarason (1984) (akt., Mealey ve Host, 1992; 147) gibi araştırmacılar, sınavlar sırasında öğrencilerin korkularına, eksikliklerine, önceki başarısızlıklarına odaklanmalarına neden olan olumsuz yansımalar geliştirdiklerini ve bunun sonucunda da onların sınav konsantre olamadıklarını savunur. Dolayısıyla, bu üç unsurun birleşimi, bir öğrencinin diğer konular hakkında hissedebileceği kaygının dışında bir fenomen olarak kabul edilen dil kaygısını oluşturmaktadır.

Tobias (1979, 1987, akt. MacIntyre ve Gardner, 1994), dil kaygısının bazen yabancı dil öğrencisinin bilişsel etkinliği üzerinde oldukça ince bir etkiye sahip olduğu üç aşama olduğunu varsayar. Üç aşama şunlardır:

1. Girdi: bir öğrencinin belirli bir anda karşılaştığı dış uyaran,
2. İşleme: girdiyi ve önceki kalıpları işleyen bilişsel süreçler, yani duyduklarımız ve dil hakkında zaten bildiklerimiz,

3. Çıktı: önceki iki aşama tarafından özümlenen sözlü veya yazılı bilgi üretimi (kelime haznesi, gramer yapıları).

Bu üç aşama, birinin ne zaman başlayıp diğerinin durduğunu net olarak ayırt etmek mümkün olmadığından, kaygının nasıl işlediğini daha iyi anlamak için kullanışlıdır.

Dil kaygısının nasıl azaltılacağı konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış (Alrabai, 2015; Çapan Tekin ve Aslım Yetiş, 2016) ve farklı çözümler önermişlerdir. Alrabai (2015), öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını aşırı eleştirmekten ve düzeltmekten kaçınmaları gerektiğini, aynı zamanda rekabet gücünü artıran yarışmalar yapmaktan ve öğrencilerin sonuçlarını ve notlarını karşılaştırmaktan kaçınmaları gerektiğini önermektedir. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin, olumlu geribildirim şeklinde öğrenci becerilerini geliştirmenin ve öğrencilere öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sağlamanın önemini vurgulamaktadır (Alrabai, 2015). Çapan Tekin ve Aslım Yetiş (2016) çalışmalarının sonucunda dil kaygısı düzeyini düşürmek için rol oyunlarının neden tercih edilmesi gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

Young (1991), öğretmenin nasıl davranması gerektiği ve öğrenci-öğretmen ilişkisi söz konusu olduğunda Alrabai (2015) ile aynı düşüncededir. Sınıf prosedürleriyle ilgili endişeyi azaltmaya çalışmak için öğretmen olarak dersin içeriğini ilginç hale getirmek için oyun oynamak ya da rol yapmaktır.

## 2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların dört temel beceri özelinde yıllara, yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ve bu çalışmaların sonuçlarına göre incelenmesidir. Çalışmanın, eğitim politikacılarına, eğitim ve okul yöneticilerine, program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere, öğrencilerde oluşan yabancı dil kaygısının giderilebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulmasında fikir sunması ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

## **2.1.Araştırma Soruları**

Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?

- ✓ Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen örneklem/ veri kaynağı nelerdir?
- ✓ Yabancı dil ile ilgili yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen veri toplama araçları nelerdir?
- ✓ Yabancı dil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen veri analiz türleri nelerdir?
- ✓ Yabancı dil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar nelerdir?

## **2.2.Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; ilişkiler, durumlar ve olaylarla ilgili derinlemesine bilgi elde edildiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen durumlarla ilgili bilgilere sahip olan yazılı materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırmanın amacına göre önceden belirlenen başlıklara göre analiz edilir ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Yapılan bu çalışmada ilk olarak araştırma soruları iki araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Elde edilen veriler de araştırmacılar tarafından fikir alışverişi yapılarak araştırma sorularına göre başlıklara ayrılmıştır. Bu çalışmada incelenen makaleler ve tezler; araştırmanın amacına, veri toplanan örnekleme/veri kaynağına, araştırma desenine, veri toplama aracına, veri analiz yöntemine ve ulaşılan sonuçlara göre analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

## **2.3.Araştırma verileri**

Araştırmanın verilerini yurtiçinde ve yurtdışında dört temel beceride (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) yabancı dil öğrenme kaygısına yönelik 1992-2021 yılları arasında yapılmış olan makale ve tezlerden oluşan 23 çalışma oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri elektronik ortamdan



toplanmıştır. Örnekleme oluşturan yayınlar; Ulakbim, Google Akademik, Dergipark ve YÖK Tez merkezi taranarak elde edilmiştir. İncelenen çalışmalara ulaşabilmek için çalışmanın temelini oluşturan “kaygı ve yabancı dil”, anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri amaçsal örnekleme yönteminden biri olan kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### 3.Konuşma Kaygısı

Günümüzde bireylerin konuşma yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki ilgi oldukça fazladır. Ancak sözlü yeterlilikle ilgili bu endişe, bazı öğrencilerin yaşadığı yüksek seviyelerde yabancı dil kaygısını yoğunlaştırabilir. Eğitim dünyasında konuşma gerekli bir kişisel özellik olarak görülmektedir (Daly, 1991). Bununla birlikte, yabancı dil öğrenenler, hedef dili konuşmayı öğrenirken sıklıkla stres, gerginlik veya endişe duygularını ifade etmekte ve bunun öğrenmeye karşı “zihinsel engel” olduğunu iddia etmektedirler. Campbell ve Ortiz (1991), üniversite öğrencileri arasındaki dil kaygısını “endişe verici” bulmuş ve tüm dil öğrencilerinin yarısına kadarının zayıflatıcı düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını tahmin etmişlerdir. Yeterli dil hakimiyetine sahip olmadığı bir dilde konuşan öğrenci, öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından yargılanma riskini algılar (Horwitz vd. 1986). Araştırmalar, dil kaygısının okullarda ve üniversitelerde yaygın bir durum olduğunu göstermektedir (Young, 1991, MacIntyre ve Gardner, 1994; Haskin vd. 2003). Guoira’ya (1983, aktaran Horwitz, 1986) göre, dil öğrenmenin neden endişe uyandırıcı olduğu, bireyin kendini nasıl algıladığını ve dünyayı nasıl gördüğünü tehlikeye atmasıdır ki bu öğrenci için üzücü bir süreç olabilir. Ancak, öğrenciyi endişeye sokan sadece sözlü üretim değildir. Bir sınavda başarısız olma korkusu, öğretmenin söylediği her şeyi anlamama veya öğrenilecek gramer kuralları hakkında endişelenme olabilir.

Daly (1991), yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin zorunlu konuşma etkinlikleri karşısında aşırı kaygılandıkları sonucuna ulaşmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986:128) yabancı dil kaygısını “sınıfta dil öğrenimiyle ilgili dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan farklı ve karmaşık bir dizi öz algılar, inançlar, duygular ve davranışlar” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, yabancı dil kaygısı ile ilgili iletişim kaygısı (McCroskey, 1970), olumsuz değerlendirme korkusu (Watson ve Friend,

1969) ve sınav kaygısı (Sarason, 1978) üç kaygı belirlemiştir. Dil öğretmenlerinin ve akademisyenlerinin bu konunun doğasını anlamasına yardımcı olmak için yabancı dil kaygısını ölçmek için Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) adlı bir ölçek geliştirmiştir.

Spetz (2018) öğrencilerin dil kaygısı düzeylerini ölçmek için Hortwitz (1986) tarafından hazırlanan ölçeği üç farklı derste Fransızca öğrenen öğrencilerin ne ölçüde dil kaygısı yaşadıklarını ve kaygılarının doğasının ne ile ilgili olduğunu araştırmak için kullanılmıştır. Üniversite düzeyindeki Fransızca öğrenenlerin önemli bir kısmının orta düzeyde bir dil kaygısı hissettiğini, en yüksek kaygı düzeylerinin başlangıç kursunda iletişim kaygısı için kaydedildiğini göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu da, akıcılık seviyeleri yükseldiğinde kaygının azalmadığı görülmüştür. MacIntyre ve Gardner (1994), tarafından yapılan bir çalışmada dil kaygısı olan öğrencilerin daha az ve daha az özgür bir şekilde konuştukları, daha fazla çalıştıklarında bile kaygılarını telafi etmek için sonuçlarından çok fazla yararlanmadıkları bulunmuştur.

Young (1990), ilk kez İspanyolca öğrenen 135 üniversite öğrencisinin ve 109 lise öğrencisinin üç bölümden oluşan bir anketi yanıtladığı bir çalışma yürütmüştür: ilki genel olarak dil kaygısı; ikincisi sınıf uygulamalarına ilişkin kaygı düzeyi; üçüncüsü ise öğretmenin dil kaygısını azaltan özellikleri ve uygulamaları ile ilgilidir. En çok kaygıya neden olan etkinliklerin 5'inden 4'ü konuşma etkinlikleri olmuştur. Başka bir deyişle, tüm sınıfın önünde konuşmak, küçük gruplar halinde konuşmaktan daha fazla kaygıya neden olmaktadır.

Haskin vd. (2003), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki okulda yedinci sınıf İspanyolca öğrencilerinin kaygı düzeyini incelemiştir. Araştırmacılar FLCAS anketi (Horwitz, 2010) ile A Okulu'ndan elde edilen sonuçlara göre onları en çok kaygılandıran şeyin sözlü alıştırmalar ve öğretmenin yaptığı düzeltmeler (%53) olduğunu; B Okulunda en çok kaygıya öğretmenin düzeltmeleri (%60) neden olurken, sözlü iletişim %40'tır. Araştırmacılar daha sonra, bu konuyla ilgili önceki araştırmalara göre yararlı olduğu düşünülen bir dizi etkinliği kullanarak dil kaygısını azaltmaya yönelmiştir: yabancı bir dili nasıl çalışacakları hakkında bilgi sağlamak; ikili veya gruplar halinde sunumlar ve etkinlikler; grup okuma aktiviteleri,

öğrencilerin belirli bir kelimeyi anlamasını sağlamak için hareket ve ifade arasındaki koordinasyon sağlamak ve sınıfta tehdit içermeyen bir ortam yaratmak.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen İkinci Dil Konuşması Kaygısı Ölçeği uyarlanarak Gazi Üniversitesi TÖMER’de 75 öğrenci ile çalışılmıştır. İstatistiklerde cinsiyet, ülke ve yaşa göre konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Hazırlıksız veya hazırlıklı konuşmalarda ve sınav olarak kabul edilecek konuşma temelli etkinliklerde veya öğrencileri konuşmaya zorlayacak herhangi bir dış faktör olmadığında konuşmayı reddetme şeklinde kaygı yaşadıklarına ulaşımlardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş bir çalışmada, özellikle ‘ı, i, o, ö, u, ü’ seslerini içeren bazı zor kelimeler, ekler ve gramer kuralları nedeniyle konuşmada güçlük çektikleri görülmüştür (Büyükkız ve Hasırcı, 2013; 910). Boylu ve Çangal (2015; 366) çalışmalarında öğrencilerin sınıf dışında konuşma fırsatı bulamaması ve sınıf ortamını konuşma becerilerini geliştirebilecekleri tek yer olarak gördüklerinde konuşma kaygısının artabileceği belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Konuşma Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Özellikleri

Yayın Bilgileri	Çalışma Tasarımı Özellikleri			İstatistiksel Özellikler	
	Örneklem	Süresi	Ölçek	Yöntem	Önemli Sonuçlar
MacIntyre ve Gardner (1994)	İngilizce öğrenen seksen İsraili 11. sınıf öğrencisi		Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) testleri, kaygı anketi	Nicel analiz	Dil kaygısı olan öğrencilerin daha az ve daha az özgür bir şekilde konuştukları
Young (1990)	135 üniversite öğrencisi, 109 lise öğrencisi			Nicel analiz	Tüm sınıfın önünde konuşmak, küçük gruplar halinde konuşmaktan daha fazla kaygıya yol açmaktadır.
Haskin vd. (2003)	7. sınıf İspanyolca öğrenen 55 öğrenci		FLCAS anketi	Nicel analiz	Sözlü alıştırmalar ve öğretmenin yaptığı düzeltmeler kaygıya neden olmaktadır
Melanlıoğlu ve Demir (2013)	75 öğrenci		İkinci Dil Konuşması Kaygısı Ölçeği	Tarama modeli	Herhangi bir dış faktör olmadığında konuşmayı reddetme şeklinde kaygı yaşamaktadırlar.
Boylu ve Çangal (2015)	Bosna Hersekli 63 öğrenci		Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu	Tarama modeli	Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
Büyükişiz ve Hasırcı (2013)	C1 seviyesindeki 8 yabancı		Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle odak grup görüşmeleri	Grup görüşmesi	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin özellikle ‘ı, i, o, ö, u, ü’ seslerini içeren bazı zor kelimeler, ekler ve gramer kuralları nedeniyle konuşmada güçlük çektikleri görülmüştür

#### 4. Yazma Kaygısı

Yazma kaygısı araştırması alanında öğrencinin düzeyini veya kaygı faktörlerini ölçmek için uygulanabilir araçlar geliştirmek başlıca araştırma konularından biridir. Yazma kaygısı alanında İngilizce Sınıf Kaygı Ölçeği Gardner (1985) tarafından uyarlanmıştır. Ayrıca Cheng (2004), öğrencinin kaygı düzeyine dayalı olası faktörleri değerlendiren ve İkinci Dil Yazma Kaygısı Envanteri geliştirmiştir. Cheng (2004) öğrencilerin yazma kaygısı ve öğrenciler arasındaki farklılıkları incelemiş ve dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Yapılan diğer araştırmalar öğrencinin zorlukları ve olası yazma kaygısı faktörleri üzerinde yoğunlaşmıştır ve öğrencilerin yazma etkinliği sırasında ortaya çıkan öğrencilerin korkusunu azaltabilecek etkili çözümler önermişlerdir. Leki (1999; 65) araştırmalarına göre kaygının yazma performansını olumsuz etkilediğini savunur. Lee (2001), yazma ve konu tercihi arasında uygun bir ilişki bulmanın öğrencilerin yazmayı öğrenmeleri için olumlu bir faktör olacağını öne sürmüştür. Ayrıca Rollinson (2005), yabancı dil yazma sınıfında akran geribildirim yoluyla öğrencilerin yazma kaygısını gidermek için bir çözüm önermiştir.

Aytan ve Tunçel (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde yazma kaygısı ölçeği geliştirmişler ve iki farklı üniversitede öğrenim gören A1 ve A2 seviyesi öğrencilere uygulamışlardır. İşcan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kompozisyonlarının olumsuz değerlendirileceği korkusu, zaman sınırlaması ve öz güven eksikliği nedeniyle yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Akbulut (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısı ile yazma tutumu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir farklılık bulunamazken, anadili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrenciler yazarken uyrukları, alfabe farklılıkları ve okuma alışkanlıkları nedeniyle çoğunlukla kaygı duymaktadırlar (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Özdemir (2019) Karakuş ve Yahşi tarafından geliştirilen

yazma kaygısı ölçeğini kullanarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygıları farklı alt boyutlarda ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

İpek (2020)'in çalışmasının amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta düzeydeki Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeylerini değerlendirmek, yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve yazılı anlatımlarında yaptıkları dilbilgisi yanlışlarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda 2018-2019 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören orta düzeydeki 53 Somalili öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 2. Yazma Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Özellikleri

Yayın Bilgileri	Çalışma Tasarımı Özellikleri	Ölçek	Yöntem	İstatistiksel Özellikler
Referanslar	Örnekleme	Süresi	Yöntem	Önemli Sonuçlar
Aydan ve Tunçel (2015)	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki toplam 422 katılımcı	2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı birinci dönemi	Nicel analiz	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinden oluşmaktadır
İşcan (2015)	Ürdün Üniversitesi Türkçe bölümü öğrencilerinden 100 kişi	İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği	tarama modelinde, betimsel bir çalışma	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin kompozisyonlarının olumsuz değerlendirileceği korkusu, zaman sınırlaması ve öz güven eksikliği nedeniyle yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır
Maden, Dince ve Maden (2015)	Giresun Üniversitesinde öğrenim gören 172 öğrenci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	Tarama modeli	Yabancı öğrenciler yazarken uydukları, alfabeye farklılıkları ve okuma alışkanlıkları nedeniyle çoğunlukla kaygı duymaktadırlar.
Akbulut (2016)	309 öğrenci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği"	veri çeşitlenmesi yöntemi	Türkçe yazmayı iletişim sağlama ve akademik başarı için bir gereklilik olarak gördüklerini, yazmada karşılaştıkları sorunların dilbilgisi kurallarından kaynaklandığını ve sürece yayılan bir gelişim gerektirdiği için zorlandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması ve yazma sırasında stres yaşadıklarını yazma işlemi bitince kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir.
Özdemir (2019)	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde B1 seviyesinde öğrenim gören 98 öğrenci	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	Nicel analiz	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygıları farklı alt boyutlarda ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevmeye değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.
İpek (2020)	53 Somalili öğrenci	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	Betimsel analiz	Yazma becerilerine ait başarı düzeylerini değerlendirmiş, yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmiş ve yazılı anlatımlarında yaptıkları dilbilgisi yanlışlarını ortaya koymuştur

Öğrencinin gerçek performansını sınıf üyelerine göstermesini gerektiren konuşma etkinliğinin aksine, okuma bireysel bir eylem olarak kabul edilir. Okuma dersinde, bir okuyucunun, beceriksizliğini başkalarına gösterme zorunluluğundan duyulan endişe ve aşağılanma hissinden kurtulmuş olduğu varsayılır. Okuma becerilerinin gelişimi, yabancı dil öğretiminde önemli bir faktördür. Bununla birlikte, kaygı durumunun okuma becerisinin gelişiminde engel teşkil ettiğine inanılmaktadır. Okuma kaygısı da yabancı dil kaygısının türlerinden biridir. Yabancı dil okuma becerileri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki ile ilgili olarak birçok araştırmacı (Lee, 1999; Samimy ve Tabuse, 1991) kaygının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Saito, Horwitz ve Garza (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma kaygısı düzeyleri ile yabancı dildeki başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Brantmeier (2005) çalışmasında, kaygının yabancı dil okuma sürecinde önemli bir etki olarak mevcut olabilir ve yabancı dil okuma süreci ve performansı üzerinde etkisi vardır sonucuna ulaşmıştır. Yamashita (2004) yabancı dil öğrenenler arasında yabancı dil okuma kaygısının ne kadar yaygın olduğunu ve yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil okuma performansını nasıl etkileyebileceğini araştırmak faydalı olacağını önermektedir.

Altunkaya ve Erdem (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde geliştirmiş oldukları okuma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir B1 düzeyindeki öğrencilere uygulamışlardır. Atagül ve Cevher (2018) Altunkaya (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulayarak öğrencilerin kaygı durumu ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin tespitiyle daha etkin okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesi sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.



**Tablo 3.** Okuma Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Özellikleri

Yayın Bilgileri	Çalışma Tasarımı Özellikleri			İstatistiksel Özellikler		
	Referanslar	Örneklem	Süresi	Ölçek	Yöntem	Önemli Sonuçlar
Saito, Horwitz ve Garza (1999)	İspanyolca, Rusça ve Japonca öğrenen 30 öğrenci	1999 güz dönemi	-	-	Nicel analiz	Genel yabancı dil kaygısının hedef dilden bağımsız olduğu bulunurken, okuma kaygısı düzeylerinin hedef dile göre değiştiği ve belirli yazma sistemleriyle ilişkili olduğu görülmüştür.
Yamashita (2004)	Japonya'da Üniversiteye giden 59 öğrenci	2002-2004 (13 hafta)	Tutum anketi D2 yeterlilik testi	Faktör analizi	Yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil okuma performansını nasıl etkileyebileceğini araştırmak faydalı olacağını önermektedir.	
Brantmeier (2005)	İspanyolca kursuna katılan 92 üniversite öğrencisi	10 hafta	Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği (FLCAS)	Nitel analiz	Yabancı dil okuma süreci ve performansı üzerinde etkisi vardır sonucuna ulaşmıştır.	
Altunkaya ve Erdem (2016)	510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesi	-	Okuma Kaygısı Ölçeği-Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Nicel analiz	Okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.	
Atagül ve Cevher (2018)	Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki 87 öğrenci	-	Kişisel Bilgi Formu-Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi	İlişkisel tarama modeli	Öğrencilerin kaygı durumu ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin tespitiyle daha etkin okuma becerisi eğitiminin gerçekleştirilmesi sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.	

## **6. Dinleme Kaygısı**

Yabancı dil öğrenenler dinleme becerisinde kaygı yaşayabilmektedirler. Bunun sebepleri ses bilgisel ve sözcüksel özellikler (Flowerdew, 1994), indirgenmiş biçimler (Ito, 2001), sözcük eksikliği (Weber ve Carter, 2006), düzensiz duraklamalar, yanlış başlangıçlar ve tonlama kalıpları (Gilmore, 2007), konuşma hızı üzerindeki kontrol eksikliği (Osada, 2004) veya yetersiz kelime bilgisi (Buck, 2001) gibi sözlü girdiye özgü özellikler olabilmektedir. Young (1992) çalışmasında öğrencilerin öğrenme ortamında konuşulanları veya dinlediklerini anlayamamalarından dolayı kaygı duydukları tespit edilmiştir. Baş (2014)'ın yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir etken olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinlediğini anlayamama, yabancı dil öğrenenler arasında sıklıkla kaygıya neden olabilmektedir (Graham, 2006). Öğrencilerin dinleme kaygısı, yabancı dil dinleme yetenek düzeylerine göre değişmektedir (Mills, Pajares ve Herron, 2006). Dinleme kaygısı sadece dinlediğini anlamayı değil aynı zamanda dinleme becerisini de etkilemektedir.

Yaman ve Tulumcu (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Kılınç ve Şengül (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarını incelemiştir. öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği ile metni anlama ve çözümleme alt boyutlarında dinleme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çelik ve Kaban (2021) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaygının yeri dört temel dil becerisinde incelenmiştir. Bu kapsamda Işık ve Köylü tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği” TÖMER’lerde çeşitli nedenlerle 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkçeyi öğrenen 127 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda kaygı yaşayan öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme dil becerilerine ilişkin olduğu görülmüştür. Bulgular, kaygının en çok öğrenme sürecinin zihinsel planlama aşamalarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bulgular, kaygının etkisi ve tepkisinin katılımcıların uyruğuna göre konuşma ve dinleme alt boyutlarında; ana dillerine göre konuşma, okuma ve dinleme alt boyutlarında, Türkçe dil seviyelerine göre konuşma ve dinleme alt boyutlarında, bilinen yabancı dil sayısına göre dinleme alt boyutunda farklılaşma göstermektedir.

**Tablo 4.** Dinleme Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmaların Özellikleri

Yayın Bilgileri	Çalışma Tasarımı Özellikleri			İstatistiksel Özellikler	
	Örneklem	Süresi	Ölçek	Yöntem	Önemli Sonuçlar
Young (1992)	-	-	-	-	Öğrencilerin öğrenme ortamında konuşulanları veya dinlediklerini anlayamamalarından dolayı kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır.
Mills, Pajares ve Herron (2006)	-	2005	-	Nicel analiz	Öğrencilerin dinleme kaygısı, yabancı dil dinleme yetenek düzeylerine göre değişmektedir
Baş (2014)	İngilizce öğrenen 24 lise öğrencisi	2012–2013 akademik yılı	Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği”	İçerik analizi tekniği	Yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir etken olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Yaman ve Tulumcu (2016)	Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 228 öğrenci	2013-2014 eğitim-öğretim yılı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	Nicel analiz	Ölçekte birinci alt boyutun “temel bilgi düzeyi, ikinci alt boyutun “kavrama-sentez”, üçüncü alt boyutun “üst düzey değerlendirme” dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeylerini ölçtüğü tespit edilmiştir.
Kılınç ve Şengül (2018)	Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 100 öğrenci	2015-2016 öğretim yılı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği	Tarama modeli	Öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği ile metni anlama ve çözümleme alt boyutlarında dinleme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.
Çelik ve Kaban (2021)	Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 127 öğrenci	2021 güz dönemi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği		Analizler sonucunda kaygı yaşayan öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme dil becerilerine ilişkin olduğu görülmüştür.

## **7. Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan araştırmalar, yabancı dil ile ilişkili kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Horwitz, Tallon ve Luo, 2010; Horwitz vd, 1986; MacIntyre, 1999; Marwan, 2016). Bu etkiler beş ana etki altında sınıflandırılabilir.

Birincisi, yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yaşamamanın dil yeterliliği düzeyi açısından düşük bir akademik başarıya yol açtığı görülmektedir. Araştırmalar yabancı dil kaygısı ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir (Horwitz, 2001). Diğer bir akademik etki ise öğrencilerin okuldan ayrılmasıdır. Onwnegbuzie, Bailey ve Daley (1999), yüksek kaygılı öğrencilerin düşük kaygılı öğrencilere göre derslerini bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. İkincisi, sosyal olarak yüksek düzeyde kaygılı öğrenciler başkalarıyla iletişim kurmakla ilgilenmezler (Price, 1991). Horwitz vd. (2010) dil kaygısının öğrencilerin iletişim kurma konusunda isteksiz olmalarına neden olduğunu iddia etmektedir. Üçüncüsü, bilişsel olarak yabancı dil kaygısı, bilginin öğrencinin bilişsel işlem sistemine ulaşmasını engelleyen duyuşsal bir filtre olabilir (Krashen, 1982; MacIntyre ve Gardner, 1989). Dördüncüsü, duyuşsal olarak kaygı, dil ediniminde duyuşsal faktörlerden biri olduğu için, motivasyon ve tutum gibi diğer duyuşsal faktörleri olumsuz yönde etkileyebilir. Horwitz vd. (2010), yabancı dil kaygısının muhtemelen bir öğrencinin çalışma hakkındaki hissini etkilediğini bildirmiştir. Liu ve Huang (2011), kaygının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu ile negatif ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kişisel olarak yabancı dil öğrenirken kaygı yaşayan öğrenciler mutsuz, endişeli, unutkan, terli ve benzeri belirtilere sahip olabilirler.

Alanyazın tarandığında konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar, tüm sınıfın önünde konuşmak, küçük gruplar halinde konuşmaktan daha fazla kaygıya yol açtığını; sözlü alıştırmalar ve öğretmen tarafından yapılan düzeltmelerin öğrencilerde kaygıya neden olduğu ve dil kaygısı yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında daha az ve daha çekingen bir şekilde konuştukları sonucunu çıkarmıştır. Yazma kaygısı ile yapılan çalışmalar kaygının yazma performansını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak yazma kaygısı yaşayan katılımcılar Türk-

çe yazmayı iletişim sağlama ve akademik başarı için bir gereklilik olarak gördüklerini, yazmada karşılaştıkları sorunların dilbilgisi kurallarından kaynaklandığını ve sürece yayılan bir gelişim gerektirdiği için zorlandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması ve yazma sırasında stres yaşadıklarını yazma işlemi bitince kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Okuma kaygısı ile yapılan çalışmalar sonucunda genel yabancı dil kaygısının hedef dilden bağımsız olduğu bulunurken, okuma kaygısı düzeylerinin hedef dile göre değiştiği ve belirli yazma sistemleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yabancı dil okuma süreci ve performansı üzerinde etkisi vardır ve okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil okuma kaygısının yabancı dil okuma performansını nasıl etkileyebileceğini araştırmak faydalı olacağını önerilmektedir. Dinleme kaygısı ile yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme ortamında konuşulanları veya dinlediklerini anlayamamalarından dolayı kaygı duydukları, dinleme kaygısının, yabancı dil dinleme yetenek düzeylerine göre değiştiği, yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir etken olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili literatürün gözden geçirilmesi, yabancı dil kaygısının yabancı dil öğreniminde zorlu bir konu olduğunu göstermektedir. Ancak, araştırmacılar bu konuyu sistematik olarak ele almalı ve tam bir anlayış sunmalıdır. Yabancı dil kaygısının nedenlerinin tam olarak anlaşılması, bu sorunu azaltmanın yollarını bulmaya yardımcı olacaktır. Bu kapsamlı incelemeye dayanarak, yabancı dil kaygısı ile ilgili önceki çalışmaları doğrulamak için bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu da fark edilmiştir.

## Kaynakça

[1] Abu-Rabia, S., Peleg, Y. & Shakkour, W. (2014). The Relation between Linguistic Skills, Personality Traits, and Language Anxiety. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2014(4), 118-141. doi: 10.4236/ojml.2014.41011.

[2] Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- [3] Alrabai, F. (2014). A Model of Foreign Language Anxiety in the Saudi EFL Context. *English language teaching*, 7(7), 82-101.
- [4] Atagül, Y., & Cevher, Ö. Y. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel Mi?. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- [5] Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [6] Baş, G. (2014) Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2): 101-119
- [7] Bekleyen, N. (2004). “Foreign Language Anxiety”, *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.13(2), s.27-39
- [8] Boylu, E., Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4, 1, 349-368.
- [9] Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- [10] Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- [11] Büyükikiz, K. K., Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12, 4, 897-912.
- [12] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018).
- [13] *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- [14] Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). *Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop*. In

E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[15] Cheng, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 209-223.

[16] Cutrone, P. (2009) Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.

[17] Çelik, N., & Kaban, B. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kaygının Yeri: Dört. Temel Beceride İncelenmesi. *XIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Özeti*.14-16 Ekim 2021, Rize.

[18] Dalkılıç, N. (2001). *An Investigation into the Role of Anxiety in Second Language Learning*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[19] Daly, J. A. (1991). *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[20] Dilmac, B., Hamarta, E., & Arslan, C. (2009). Analyzing the trait anxiety and locus of control of undergraduates in terms of attachment styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 143-159.

[21] Du, X. (2010). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*. 5(8), 162-165.

[22] Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.

[23] Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. (Vol. 17). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

[24] Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- [25] Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- [26] Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1994). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- [27] Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- [28] Gregersen, T. S. (2003). "To Err is Human: A Reminder to Teachers of Language-anxious Students", *Foreign Language Annals*, S.36 (1), s.25 – 32.
- [29] Gverović, T. (2015). *La peur de la langue étrangère dans le contexte de l'éducation formelle*. (Diploma Thesis). Filozofski fakultet u Zagrebu, Department of Roman Languages and Literature. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6692>.
- [30] Haskin, J., Smith, H., & Racine, M. (2003). Decreasing anxiety and frustration in the Spanish language classroom. *Université de Saint Xavier*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474368.pdf>
- [31] Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- [32] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- [33] Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). *Foreign language anxiety. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 95-115.
- [34] Horwitz, E., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety*. Englewood Cliffs.
- [35] Ito, Y. (2001). Effect of reduced forms on ESL learners' input-intake process. *Second Language Studies*, 20(1),99-124. *Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.



[36] İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-150.

[37] İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* (Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi).

[38] Kılınç, N., & Şengül, M. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

[39] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.

[40] Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition 2*. Oxford, England: Pergamon Press.

[41] Lee, S. Y. (2001). *The relationship of writing apprehension to the revision process and topic preference: A student perspective*. In P.H. Chen & Y. N. Leung (Eds.), *Selected papers from the tenth international symposium on English teaching* (pp. 504-516). Taipei, Taiwan: Crane.

[42] Leki, I. (1999). *Techniques for reducing second language writing anxiety*. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 64-68). Boston: McGraw-Hill.

[43] Liu, M. & Jackson J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 92, No. 1, 71- 86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x.

[44] Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011.

[45] MacIntyre P., (1999). *Language anxiety: A review of the research for language teachers*, (in :) *Affect in foreign language and second language learning*. A practical guide to creating a low-anxiety classroom, Dolly J.

Young (eds.), Boston : McGraw-Hill, 24–45

[46] MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. doi:10.1111/j.1467- 1770.1994.tb01103.x.

[47] Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3(1), 19.

[48] McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.

[49] MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification*. [http://www.atrimumlinguarum.org/contenido/anxiety\\_and\\_L2\\_1989.pdf](http://www.atrimumlinguarum.org/contenido/anxiety_and_L2_1989.pdf)

[50] Mealey, D.L. & Host, T.R. (1992). Coping with Test Anxiety, *College Teaching*, S.40 (4), s.147-150.

[51] Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.

[52] Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S.. *TESL-EJ*, 9(3), 1 – 21.

[53] Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.

[54] Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.

[55] Özdemir, B. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.

[56] Price, M. L. (1991). *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students*. Language anxiety: From theory and research to classroom implications, 101-108.

- [57] Raglin, J. S. (2002). *Anxiety and Optimal Athletic Performance*. C. D. Spielberger (Ed.). Encyclopedia of Applied Psychology. Oxford: Elsevier Academic Press.
- [58] Riasati, M. J. (2011). *Language learning anxiety from EFL learners' perspective*. Middle-East
- [59] Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- [60] Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- [61] Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 193-216). Washington, D.C.: Hemisphere.
- [62] Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety and Foreign Language Anxiety and their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- [63] Sertçetin, A. (2006). *Classroom Foreign Language Anxiety among Turkish Primary School Students*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa : Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [64] Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale: Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université*.
- [65] Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Google Scholar
- [66] Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- [67] Subaşı, G. (2010). What Are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice?, [Revue électronique] *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, S.1(2).

- [68] Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL*. Glasgow: University of Glasgow.
- [69] Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), n1.
- [70] Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- [71] Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Thèse. Université Laval.
- [72] Wu, K. H. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191191.
- [73] Yaman, H., & Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- [74] Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1-17.
- [75] Yıldırım, S. (2007). Foreign Language Anxiety: Listening and Speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.9(3), s.178-206
- [76] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- [77] Yoon, T. (2012). Teaching English though English: exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099-1107.
- [78] Young, D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, (4), 426. doi:10.2307/329492.
- [79] Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

[80] Zhang, L. J. (2001). Exploring Variability in Language Anxiety: Two Groups of PRC Students Learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32 (1), 72-91.

### Extended Abstract

With the increasing interest in foreign language learning, anxiety has been ranked as a very important challenge for language learners. Language researchers almost agree that one of the main obstacles foreign language learners encounter while learning a foreign language is anxiety arising from the language learning process (Alrabai, 2014; Wu, 2010). In addition, Horwitz and Young (1991) state that the increasing number of language learners who feel anxious in language classes is worrying. According to Krashen (1982), foreign language anxiety may be barriers that prevent information from reaching the language acquisition area in the student's brain. In addition, various studies on foreign language anxiety have emphasized that language learners who have foreign language anxiety experience foreign language anxiety. Language learning may not be fun, which negatively affects students' performance and success (MacIntyre, 1999; Riasati, 2011). Language educators also emphasize that their students experience foreign language anxiety in language lessons, which negatively affects their students' success and performance. Von Worde (2003) reports that previous research on foreign language anxiety has systematically determined that anxiety can hinder second/foreign language success and performance. Since anxiety causes significant problems for learners, it can hinder their performance and success (Elaldı, 2016). This current article provides a comprehensive literature review on foreign language anxiety. It also discusses the theoretical models to explain the concept of language anxiety, the causes of foreign language anxiety and the effects of foreign language anxiety. Foreign language learning anxiety has been the subject of research showing that anxiety routinely affects many language learners. Although there are many studies on foreign language learning anxiety, but there are very few studies on Turkish as a foreign language learners' anxiety about learning Turkish as a foreign language.

Since language learning involves the development of four basic skills such as reading, writing, speaking and listening, some researchers interested

in foreign language learning anxiety have investigated the role of anxiety in the development of different skills. Anxiety, which is seen mostly in language classes and especially in courses that encourage learners to speak in a foreign language (Bekleyen, 2004; 30), is defined as “a feeling of tension and anxiety associated with the contexts of the second language”. Foreign language learning anxiety is considered as “a negative emotional response to anxiety that manifests itself in learning or using a second language” (MacIntyre, 1999: 27). Numerous studies have been conducted in different countries regarding language anxiety (Liu & Jackson, 2008; Gveročić, 2015; Wilkinson, 2011). Some studies on foreign language learning anxiety of Turks in Turkey aimed to measure the level of language anxiety in the classroom, to investigate the factors that form the source of this anxiety, and to develop measurement scales: Aydın (1999), Sarıgül (2000), Dalkılıç’s study (2001), Waiting (2004), Akpur (2005), Sertçetin (2006), Yıldırım (2007), Balemir (2009), Subaşı (2010), Önem (2011). Horwitz et al. (1986) was the first to coin this term. Other researchers have continued to develop the language anxiety theory. The great interest in this research area is based on the fact that the level of anxiety in second language seems to be quite high compared to other subjects (Cutrone 2009; Horwitz et al. 1986). Ellis (1999) stated that anxiety can be divided into two as facilitating and debilitating. Facilitating anxiety is the type of anxiety that motivates learners to make an effort in language learning, while debilitating anxiety is the type of anxiety that causes students to avoid the language learning process (Zhang, 2001). Anxiety arising from tension and worry is related to second language skills such as speaking, listening and learning (McIntyre & Gardner, 1994) according to Gregersen (2007). Anxiety is also supported by Du (2010), who claims that it occurs when the person is not fully proficient in the second language. Research by Abu-Rabia, Peleg, and Shakkour (2014) showed that the lower a student’s L1 skills, the higher their anxiety level in relation to L2 learning.

Studies on foreign language anxiety have shown that foreign language anxiety has negative effects on foreign language learning (Horwitz, Talon, & Luo, 2010; Horwitz et al, 1986; MacIntyre, 1999; Marwan, 2016). These effects can be classified under five main effects.

First, academically, foreign language anxiety indicates the level of language proficiency at which experiencing high levels of foreign language anxiety leads to poor academic achievement. Studies have also reported that there is a negative relationship between foreign language anxiety and academic achievement (Horwitz, 2001). Another academic effect is the dropout of students from school. Onwnegbuzie, Bailey, and Daley (1999) show that students with high anxiety are more likely to drop out than students with low anxiety. Second, students with high social anxiety are not interested in communicating with others (Price, 1991). Horwitz et al. (2010) argue that language anxiety causes students to be reluctant to communicate. Third, cognitively, foreign language anxiety may be an affective filter that prevents information from reaching the student's cognitive processing system (Krashen, 1982; MacIntyre & Gardner, 1989). Fourth, affectively, since anxiety is one of the affective factors in language acquisition, it can negatively affect other affective factors such as motivation and attitude. Horwitz et al. (2010) reported that foreign language anxiety likely affects a student's feeling about study. Liu and Huang (2011) state that anxiety is negatively related to students' language learning motivation. In addition, students who experience anxiety while learning a foreign language personally may have symptoms such as unhappy, anxious, forgetful, sweaty and similar.

A review of the literature on foreign language anxiety shows that foreign language anxiety is a challenging subject in foreign language learning. However, researchers should systematically address this issue and offer a full understanding. A thorough understanding of the causes of foreign language anxiety will help find ways to reduce this problem. Based on this comprehensive review, more work in this area is needed to confirm previous studies on foreign language anxiety. In this study, it was also noticed that foreign language anxiety has negative effects on foreign language learning.





# ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi***

**Furkan SALLABAŞ<sup>1</sup>**

**Tuğçe POLAT<sup>2</sup>**

## **Öz**

Bu çalışmanın amacı 2011-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konuları ele alan lisansüstü çalışmaların; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine ve dil beceri alanına, araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre sınıflandırarak değerlendirmektir. Araştırma için kaynak taramasında YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. Araştırma süresince tez taramaları “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ve “teknoloji tabanlı konular” üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 40 lisansüstü tez belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi deseni ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; en fazla yüksek lisans türünde araştırmanın yapıldığı, araştırmaların 2019-2020 yıllarında yoğunlaştığı, araştırmalarda karma yaklaşımın ve deneysel desenin tercih edildiği, B1 ve B2 dil seviyelerinde ve dinleme beceri alanında daha fazla çalışmanın yapıldığı, web tabanlı olmayan araştırmaların tercih edildiği, dizi ve film ile ilgili araştırmaların diğer teknolojilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** *Yabancı dil olarak Türkçe, teknoloji, tez inceleme.*

<sup>1</sup> Öğr. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, fsallabas@gelisim.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2648-7182

<sup>2</sup> Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, İstanbul, polattugce64@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0359-7351

Geliş tarihi: 28.02.2022- Kabul tarihi: 25.04.2022

Kaynak gösterimi: Sallabaş, F. ve Polat, T. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7(2), 183-212.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2002

## **Analysis of Postgraduate Theses on Technology-Based Subjects in Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

The aim of this study is to evaluate the graduate studies discussing technology-based issues in teaching Turkish as a foreign language between 2011-2021 by classifying them according to the type, years, universities, research approaches, research patterns, language level, and language skill area, the technology base of the research and the technology researched. The National Thesis Center of YÖK was used in the literature review for the research. During the research, thesis scans focused on “teaching Turkish as a foreign language” and “technology-based topics”. As a result of the scanning, 40 postgraduate theses were determined. The research was carried out with the document analysis pattern, which is one of the qualitative research approaches. Content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the research; Most of the postgraduate studies were conducted in 2019-2020, the mixed approach and experimental design were preferred in the researches, more studies were conducted at B1 and B2 language levels and in the field of listening skills, non-web-based studies were preferred. It has been determined that researches on movies and series are used more in teaching Turkish as a foreign language compared to other technologies.

**Keywords:** *Turkish as a foreign language, technology, thesis review.*

### **Giriş**

Teknolojide yaşanan hızlı gelişim ve değişimler bireyleri birçok yönden etkilemektedir. Özellikle öğrenme ve öğretme süreçleri teknolojinin gelişmesiyle farklı boyutlara taşınmıştır. Yaşanan bu hızlı değişimler dil öğretim süreçlerinde de pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir (Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021:810). Dil öğretimi, sosyal bilimlerdeki diğer alanlara göre bilimsel yeniliklere ve teknolojik gelişmelere daha çok gereksinim duyar. Çünkü dijital okuryazarlık, içinde bulunduğumuz yüzyılda hiç olmadığı kadar önemli bir hâle gelmiştir. İnsanlar günlük hayatta vakitlerinin çoğunu ekran başında geçirmeye başlamıştır. Meydana gelen değişimler “öğretim süreçlerindeki uygulamaların da bu doğrultuda düzenlenmesine

ve güncel teknolojilerin dil öğretim süreçlerine entegre edilmesine ortam hazırlamıştır” (Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021:810). Özellikle eğitim öğretimde, teknolojiyle ders içeriklerinin öğrenciye aktarılmasında önemli fırsatlar sunmaktadır (Alqahtani Mofareh, 2019). Ayrıca yaşanan değişimlerle dil becerilerinin kullanım alanları da dijital ortamlara aktarılmıştır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde, öğretim teknolojilerindeki gelişmeleri ve yenilikleri takip etmek ve bunlara uygun öğretim süreçleri düzenlemek önem arz etmektedir (Yorgancı, 2021:52).

“Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi süreci, farklı uyaranlara sahip eğitim ortamlarının hazırlanması ile doğrudan ilişkilidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılacak her türlü eğitim ortamının da farklı uyaranlar ile zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle teknolojinin her alanda kendini gösterdiği çağımızda eğitim ortamları ile entegre oluşu web temelli farklı araçların hazırlanması ve kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır” (Baş ve Yıldırım, 2018:828). Teknolojinin insan hayatında kullanımını çoğaldıkça ve teknolojinin sunduğu imkânlar anlaşıldıkça bu alanda yapılan uygulamalar git gide çeşitlenecektir (Kessler, 2018:209).

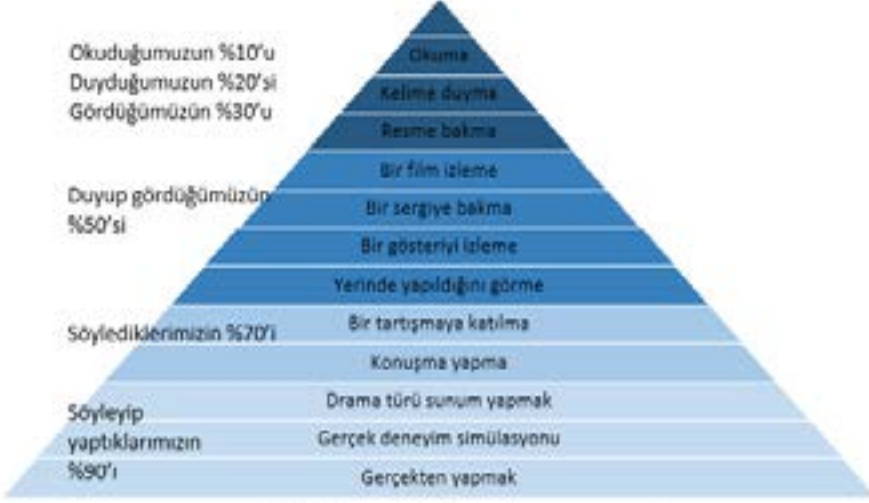
“Günlük hayatlarında teknolojiden her alanda yararlanan bireylerin yabancı dil öğrenirken bu teknolojilerden yararlanmasına imkân sağlamak hem öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu sonuçlar doğuracak hem de öğrenmeye motive olmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda teknoloji kullanımının yalnızca öğrenciler için değil öğreticiler içinde birçok yararı bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durum dil öğretim sürecindeki öğretim ortamlarının daha aktif bir hâle getirilmesine olanak sağlamaktadır” (Birinci, 2020:351).

Dünyada yapılan dil öğretim uygulamalarına bakıldığında dijitalleşme ve teknolojiyi kullanma oldukça yaygınlaşmıştır. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de değişen ve gelişen teknolojiye bağlı olarak teknolojik araçlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda çok sayıda web sitesi, çevrimiçi kaynaklar, zenginleştirilmiş kitaplar vb. uygulamalar ortaya çıkmıştır. Şengül (2018:355) eğitim alanındaki geliştirilen modellerin ve kuramların öğrenci açısından olumlu öğrenmeler gerçekleşmesi için öğretim teknolojilerine olan ihtiyaçtan söz etmektedir.

Fakat bilinmesi gereken noktanın, öğrencilerde meydana gelen öğrenmeyi teknolojinin gerçekleştirmediğini, yalnızca öğretim ortamında teknolojinin amaca uygun olarak kullanılması gerekliliğinden de bahsetmektedir. Bu açıdan teknoloji kullanımı eğitimde amaç olarak değil, öğretim programını destekleyici ve geliştirici bir özellik olarak kullanılmalıdır.

“Eğitim sisteminde daha fazla başarı elde etmek amacıyla günümüzde görsel ve işitsel araçlardan, eğitim teknolojisinden yararlanmak gerekli hâle gelmiştir. Geleneksel yöntemde kullanılan kara tahta ve tebeşir artık yetersizdir. Eğitimin boyutları radyo ve televizyona kadar ulaşmıştır. Bu eğitim sisteminde öğretmen bilgi verenden ziyade bilgiyi kazanmada yol gösterici olma görev ve sorumluluğunu üstlenmiştir.” (Potur:2004, 37)

Günümüzde Potur’un belirttiği gibi artık sadece televizyon ve radyo gibi teknolojik araçlar bulunmamaktadır. Gelişen teknoloji ve internetin kullanılmasıyla birlikte çok çeşitli boyutlara ulaşan teknolojik araçlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumun sonucu olarak da kişilerin eğitim ortamlarına ve etkinliklerine katılma oranı da önemli ölçüde artmıştır. Çünkü teknoloji ile kişiler öğrenmek istedikleri herhangi bir konuya daha kolay ulaşabilmektedir. Bu noktada teknolojinin insanların birden fazla duyusuna hitap etmesi önemli ölçüde etkilidir. Kişiler okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu, duyup gördüklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini ve söyleyip yaptıklarının %90’ını hatırlamaktadırlar. Dale (1969’dan aktaran Çangal, 2022:177)’nin öğrenme üçgeninde bu durum açıkça belirtilmektedir:



Şekil 1. Edgar Dale'nin öğrenme üçgeni

Yukarıda yer alan öğrenme piramidine bakıldığında duyu organlarımızın öğrenme sürecine aktif katılımı öğrenilen bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Teknolojik araçlar ile ses, yazı ve görüntünün bir arada kullanıldığı öğrenme ortamlarında birden fazla duyu organının kullanılması ile etkileşim oranı da artmaktadır. Bu sayede yabancı dil eğitiminde öğrenciye kazandırılması hedeflenen dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri etkin bir şekilde geliştirilmektedir (Aslan, 2017:151). Richards (2015:25-26)'a göre yabancı dil öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için aşağıdaki araçlar kullanılabilir:

**Yazma Becerileri:** E-posta grupları, çevrimiçi yayıncılık, yazım ve dil bilgisi denetleyicileri, metin düzeltmeleri vb.

**Okuma Becerileri:** etkileşimli dil araştırmaları, hipermetin, çevrimiçi dergiler, elektronik kütüphaneler, test, kelime oluşturma etkinlikleri vb.

**Dinleme Becerileri:** Etkileşimli ve altyazılı video, simülasyonlar, ses akışı, uydu TV, etkileşimli alıştırmalar, testler vb.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojinin kullanılması çeşitli yönlerden olumlu katkıda bulunabilir. Özellikle bir dili öğretirken dilin

iletişimdeki önemini vurgulayıp teknolojiden faydalanmamak modern dil öğretim yaklaşımlarıyla bağdaşmaz (Barın, 2004:24 akt. Bal, 2020:608). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojik materyaller ile yapılacak olan öğretim faaliyetleri; genel olarak tahta, tebeşir veya kalem; kitap ve defter notları gibi araçlarla yapılan uygulamaların ilerisinde, teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklerle, daha etkili bir öğretimin sağlanması ve bu araçlar sayesinde yeni bir iletişim ortamının meydana gelmesini amaç edinir” (Şengül ve Yalçın, 2003:319 akt. Şengül, 2018:334). “Geçmişte Türkçe öğretimine daha çok ana dili öğretimi açısından bakıldığı için bu alanda bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar Türkçenin öğretimine yeni boyutlar kazandırmıştır. Dil öğretiminin sadece dil bilgisi öğretimi olmadığı, farklı dil becerilerinin kazandırılması gerektiğinin farkındalığı ile bilişim teknolojilerinin Türkçe öğretiminde kullanımı konusundaki çalışmalar oldukça artmıştır” (Birinci, 2020:351).

Günümüzde dil öğretiminde kullanılan teknolojilerin çeşitli başlıklar ve kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Dil öğretiminde kullanılan teknolojiler genel olarak video-film, televizyon, akıllı tahta teknolojileri, bilgisayar destekli uygulamalar, cep telefonu destekli uygulamalar, internet tabanlı dil öğretim teknolojileri; uzaktan eğitim ve e-öğrenme teknolojileri ile çevrim içi ve çevrim dışı öğretim teknolojileri gibi farklı şekillerde ele alınarak araştırma ve inceleme konusu olmuştur (Yorgancı, 2022:53). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise teknoloji konusunun ele alındığı (Sülükçü, 2011; Ilgar, 2013; Yavuz, 2014; Gün, 2015; Gülcü, 2015; Delen, 2016; Gürel, 2017; Kaya, 2018; Doğan, 2018; Gürbüz, 2018; Göker, 2019; Mattiussi, 2019; Aydın, 2019; Çangal, 2020; Tarhan, 2020; Karalök, 2020; Yorgancı, 2021; Yılmaz, 2021; Aktaş, 2021) çalışmalar mevcuttur.

Dil öğretimi özelinde Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmaların incelenmesini amaçlayan çalışmaların son yıllarda bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan analiz çalışmalarının, anadili olarak Türkçe öğretimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında ve Türkçe dil becerileri odağında gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmaların (Büyükikiz, 2013; Ercan, 2015; Biçer, 2017; Türkben, 2018; Polatcan,

2018; Maden, 2020; Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021; Maden, 2021) genellikle makalelerin ve lisansüstü tezlerin farklı değişkenlere göre analizlerini kapsamakta olduğu görülmektedir (Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021:811). Alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitiminde teknoloji tabanlı konuları ele alan, genellikle makale türü çalışmaların bir araya getirilerek analiz edildiği araştırmaların (Birinci, 2020; Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021; Yaşar-Sağlık ve Yıldız, 2021) olduğu tespit edilmiştir. Fakat doğrudan 2011-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konuları ele alan lisansüstü çalışmaların incelendiği bir çalışmaya ulaşılammıştır.

Araştırmacılar tarafından söz konusu teknoloji tabanlı konuları ele alan lisansüstü çalışmaların nicelik ve içerik bakımından bir araya getirilerek bir değerlendirme yapılması gerekli görülmüştür. Araştırmada tespit edilen lisansüstü tezler; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine, araştırmanın yapıldığı dil beceri alanına, araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre incelenmiştir. Böylelikle araştırmadan elde edilen verilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında teknoloji tabanlı konular ile ilgili daha sonraki yapılacak olan çalışmalara bir kaynak olması hedeflenmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgileri içeren yazılı kaynakların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189). Doküman incelemesi araştırmalarında araştırmacı, ihtiyacı olan verileri gözlem veya görüşme yapmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:190). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknoloji tabanlı konuları elen tezlerin incelendiği bu çalışmada verilerin dokümanlardan oluşmasından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir.

## **Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlara ulaşmak için YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı kullanılmıştır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezler Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Yabancılar Türkçe Öğretimi anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda araştırmacılar lisansüstü çalışmalarda “teknoloji” konusunu ele alan başlıkları bir havuzda toplamıştır. 2011-2021 yılları arasında yapılan ve erişime açık 52 çalışma tespit edilmiştir. Tespit edilen çalışmaların içerikleri analiz edilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojiler ile ilgili olan 40 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

## **Veri Analizi**

Araştırmada tespit edilen lisansüstü çalışmalarla ilgili verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:242). Bu bağlamda araştırmada tespit edilen 40 lisansüstü tez; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine, araştırmanın yapıldığı dil beceri alanına, araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin frekansları belirlenerek bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

## **Bulgular**

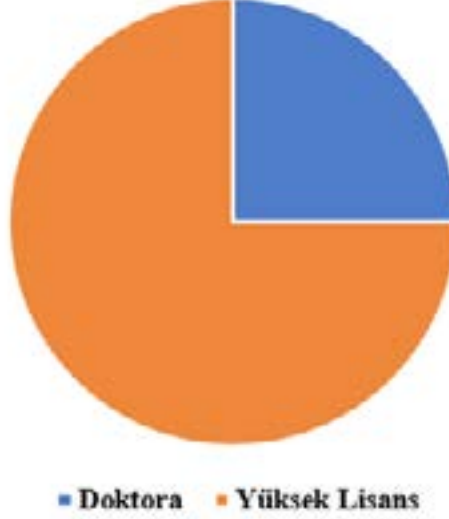
Araştırmanın bulguları 2011-2021 yılları arasında hazırlanan 40 lisansüstü tezin türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine, araştırmanın yapıldığı dil beceri alanına, teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre sunulmuştur.

### ***Lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı***

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine



yapılan lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımları Şekil 2.'de gösterilmektedir.

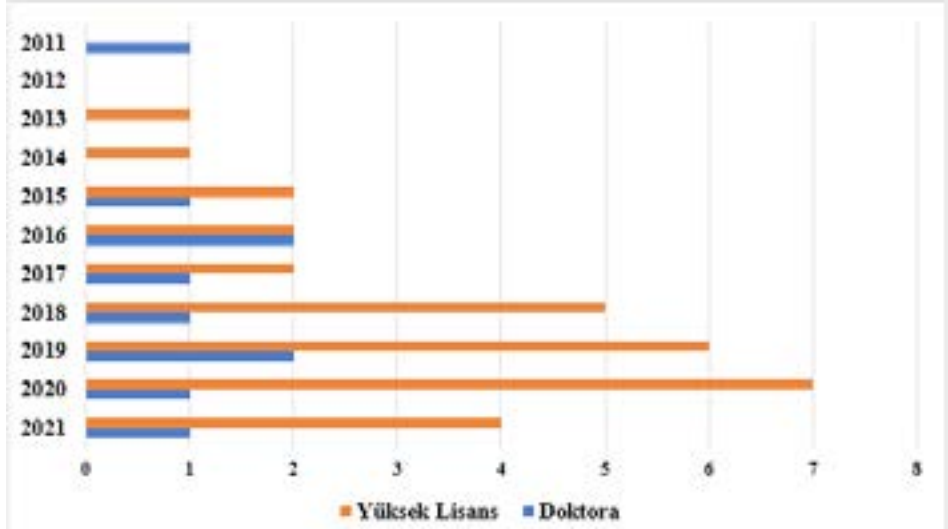


Şekil 2. Lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı

Şekil 2.'de 2011-2021 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları verilmiştir. Son on yılda yapılan çalışmalara bakıldığında yüksek lisans tezlerinin (f=30) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin ise yüksek lisans tezlerine oranla daha az (f=10) olduğu görülmektedir.

### ***Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı***

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları Şekil 3.'te gösterilmektedir.

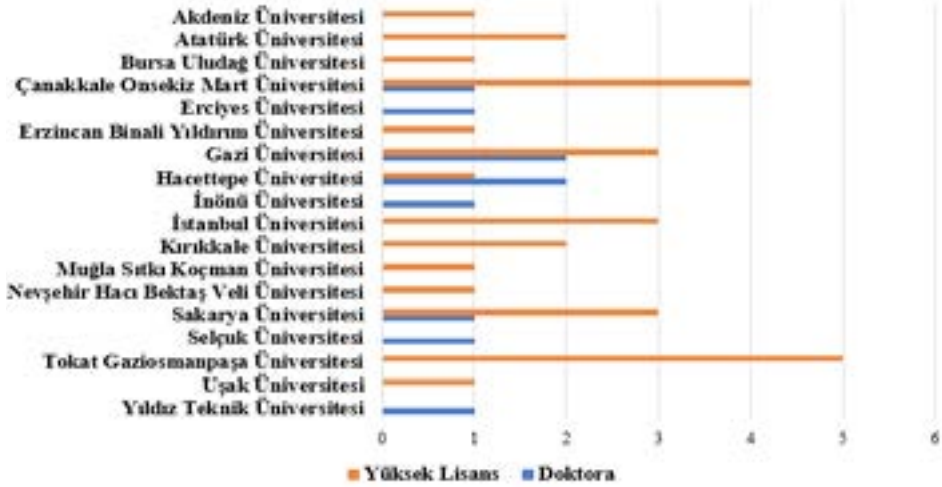


*Şekil 3. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı*

Şekil 3.'te Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre ve tezin türüne göre dağılımları verilmiştir. En fazla lisansüstü tezin (f=8) 2019 ve 2020 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. En fazla doktora tezinin (f=2) 2016 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir. En fazla yüksek lisans tezinin (f=7) ise 2020 yılında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, 2018 yılından itibaren yüksek lisans tezlerinde bir artış başladığı Şekil 3.'te görülmektedir.

#### ***Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı***

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımları Şekil 4.'te gösterilmektedir.

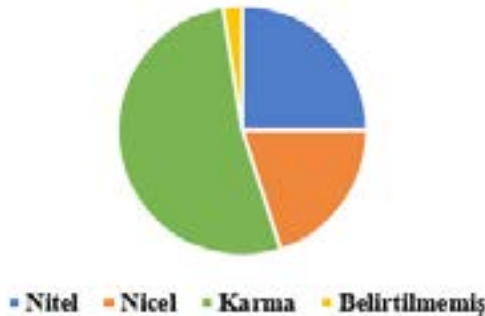


Şekil 4. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı

Şekil 4.'te lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımlarına göre teknoloji tabanlı lisansüstü çalışmaların en fazla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde ( $f=5$ ), en fazla doktora tezinin ( $f=2$ ) Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde ve en fazla yüksek lisans tezinin ( $f=5$ ) ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir.

#### ***Lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı***

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları Şekil 5.'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı

Şekil 5.'te lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımlarına bakıldığında en fazla karma araştırmaların (f=21), en az ise nicel araştırmaların (f=8) yapıldığı tespit edilmiştir. Bir çalışmanın (f=1) ise yöntem kısmına ulaşamamıştır.

### ***Lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı***

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımları Tablo 1.'de gösterilmektedir.

Araştırma Yaklaşımı	Araştırma Deseni	f
Nitel	Eylem Araştırması	5
	Betimsel Tarama Yöntemi	1
	Doküman İncelemesi	1
	Durum Çalışması	3
Nicel	Deneysel Desen	7
	Tarama Deseni	1
Karma	Deneysel Desen – Tarama Deseni	2
	Deneysel Desen – Durum Çalışması	4
	Deneysel Desen – Görüşme	8
	Deneysel Desen – Olgu Bilim	3
	Deneysel Desen – Doküman İncelemesi	1
	Doküman İncelemesi – Anket	1
	Tarama Deseni – Doküman İncelemesi	1
	Karma Gömülü Deneysel Desen	1
Belirtilmemiş		1
Toplam		40

Tablo 1.'de lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımlarının verildiği tablo incelendiğinde nitel araştırma yaklaşımıyla yapılan araştırmalarda en fazla eylem araştırması (f=5) deseni, en az ise doküman incelemesi (f=1) ve betimsel tarama (f=1) deseni, nicel araştırma yaklaşımıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla deneysel desenin (f=7), en az ise tarama deseninin (f=1) son olarak karma yaklaşımla yapılan araştırma-

larda ise en fazla deneysel desen ve görüşme yönteminin ( $f=8$ ) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bir ( $f=1$ ) araştırmanın yöntem kısmına ulaşamadığı için araştırmanın yaklaşımı ve deseni tespit edilememiştir.

### ***Lisansüstü tezlerin konu edindiği dil seviyelerine göre dağılımı***

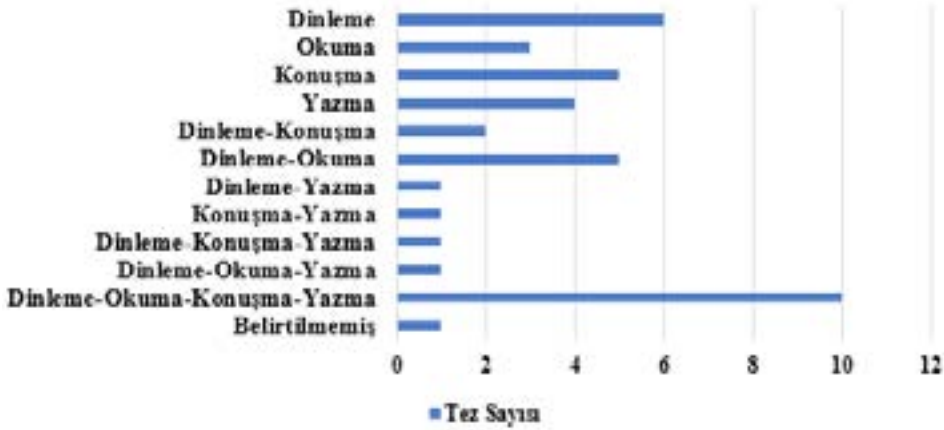
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konu edindiği dil seviyelerine göre dağılımları Tablo 2.'de gösterilmektedir.

<i>Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Konu Edindiği Dil Seviyelerine Göre Dağılımı</i>	
Dil Seviyeleri	f
A1	7
A1-A2	2
A1-A2-B1-B2-C1-C2	1
A2	1
A2-B1	1
B1	11
B1-B2	4
B1-B2-C1	1
B2	10
B2-C1	1
C1	1
Toplam	40

Tablo 2.'de lisansüstü tezlerin konu edindiği dil seviyelerine göre dağılımlarının verildiği tablo incelendiğinde en fazla B1 dil seviyesinde ( $f=11$ ) çalışmanın yapıldığı görülmektedir. B1 dil seviyesinden sonra en fazla yapılan çalışmanın B2 dil seviyesinde ( $f=10$ ) olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda en az ise A2 ( $f=1$ ) ve C1 ( $f=1$ ) dil seviyelerinde çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalardan bazılarının birden çok dil seviyesiyle ilgili araştırmalar yürüttüğü tespit edilmiştir. Tüm dil becerilerinin ele alındığı bir ( $f=1$ ) çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

### **Lisansüstü tezlerin konu edindiği dil beceri alanlarına göre dağılımı**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konu edindiği dil beceri alanlarına göre dağılımları Şekil 6.'da gösterilmektedir.

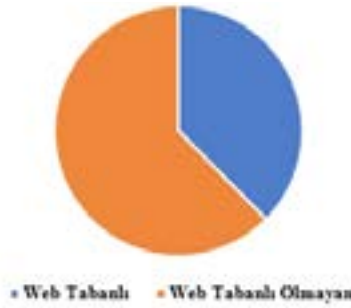


Şekil 6. Lisansüstü tezlerin konu edindiği dil beceri alanlarına göre dağılımı

Şekil 6.'da lisansüstü tezlerin konu edindiği dil beceri alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında incelenen çalışmalarda sırasıyla en fazla dinleme ( $f=6$ ), konuşma ( $f=5$ ), yazma ( $f=4$ ), okuma ( $f=3$ ) beceri alanlarıyla ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda birden fazla dil beceri alanını ele alan araştırmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Tüm dil beceri alanlarını içeren ( $f=10$ ) çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Bir ( $f=1$ ) çalışmanın ise hangi dil beceri alanına göre olduğu incelenen çalışmada rastlanmamıştır.

### **Lisansüstü tezlerdeki araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanı ve araştırılan teknolojiye göre dağılımı**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerdeki araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanı ve araştırılan teknolojilere göre dağılımları Şekil 7.'de ve Tablo 3.'te gösterilmektedir.



Şekil 7. Araştırmaların yapıldığı teknoloji tabanlarına göre dağılımı

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerdeki Araştırmanın Yapıldığı Teknoloji Tabanı ve Araştırılan Teknolojiye Göre Dağılımı		
Teknoloji Tabanı	Araştırılan Teknoloji	f
Web Tabanlı	SMS ve MMS	1
	Blog	2
	Sosyal Medya	1
	E-Kelime Öğretimi	1
	Skype	1
	Z-Kitap	2
	Uzaktan Eğitim Web Siteleri	2
	E-Öğrenme	1
	Kahoot	1
	Sanal Gerçeklik/Artırılmış Gerçeklik	2
	3 Boyutlu Öğrenme Ortamları	1
Web Tabanlı Olmayan	CD	1
	Kısa Film	1
	Dizi – Film	9
	Dijital Öykü	3
	E-Dinleti	2
	Reklamlar	2
	Video	3
	Bilgisayar Destekli Kelime Vurgusu Eğitimi	1
	Şarkılar	2
	Sesli Hikâye	1
Toplam		40

Şekil 7.'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerdeki araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanı ve araştırılan teknolojilere göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla web tabanlı olmayan (f=25) çalışmanın yapıldığı, en az ise web tabanlı (f=15) çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Web tabanlı teknolojileri araştıran çalışmalara bakıldığında en fazla çalışmanın blog (f=2), z-kitap (f=2), uzaktan eğitim web siteleri (f=2) ve sanal gerçeklik/artırılmış gerçeklik uygulamalarının (f=2), web tabanlı olmayan teknolojileri araştıran çalışmalarda ise en fazla dizi-film (f=9) tercih edildiği görülmektedir. Dizi-film dışında ise dijital öykü (f=3) ve video teknolojilerinin (f=3) araştırıldığı tespit edilmiştir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojinin kullanımı ve seçiminde temel dayanaklardan birisi dil öğretim amaçlarına uygun olmasıdır. Dil öğretiminde teknolojinin ve materyalin kullanılmasında öğretmenin yeterlikleri, eğitim ortamı, öğrencilerin hazırbulunuşlukları gibi unsurların sürece önemli bir etkisi olduğu unutulmamalıdır. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan etkinlik ve uygulamalarda teknoloji kullanımı için öğrencilerin ihtiyaçları ve dil öğretiminin amaçları göz önünde bulundurularak öğretimi süreci sistemli bir şekilde planlanmalıdır. Planlı bir dil öğretim süreci ile teknolojinin bir arada kullanılması dil öğretiminin verimini ve etkililiğini artıracaktır. Teknoloji kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan faydaları yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. İnce (2021)'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına olan etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygılarında teknoloji destekli çalışmalar ile büyük oranda azalma meydana geldiğini belirtmektedir.

Araştırma sonuçları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konuların ele alındığı araştırmaların genel durumunun ortaya konulması ve yeni araştırmaların yapılırken araştırma konularının daha net karar verilmesinde yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu sebeple araştırmacılar tarafından söz konusu lisansüstü çalışmaların nicelik ve içerik bakımından bir araya getirilerek bir değerlendirme yapılması gerekli görülmüştür.



Araştırmaya veri sağlayan lisansüstü tezler; türüne, yıllara, yapıldığı üniversitelere, araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, araştırmanın yapıldığı dil seviyesine, araştırmanın yapıldığı dil beceri alanına, araştırmanın yapıldığı teknoloji tabanına ve araştırılan teknolojiye göre incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 2011-2021 yıllara arasında teknoloji tabanlı konuları ele alan lisansüstü çalışmalarının en fazla yüksek lisans tez (f=30) türünde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olmasının sebebi yüksek lisans programlarından mezun olan öğrenci sayısının ve Türkiye’de bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisansüstü programların çoğunluğunun yüksek lisans derecesinde olmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulguların alandaki diğer yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli konuların analiz edildiği çalışmaların sonuçlarıyla da benzemektedir. Yaşar-Sağlık ve Yıldız (2021)’in Web 2.0 araçlarını ele alan araştırmaları inceleyen çalışmasında da lisansüstü tezlerin dağılımında yüksek lisans tezlerinin (%55), doktora tezlerinden (%21) fazla olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde Büyükkiz (2014)’in çalışmasında incelenen araştırmalardaki lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarında büyük oranda yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımındaki sonuçlar en fazla araştırmanın 2019 ve 2020 yıllarında (f=8) yapıldığını göstermektedir. Yaşar-Sağlık ve Yıldız (2021)’in Web 2.0 araçlarını ele alan araştırmaları inceleyen çalışmasında lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımında da en fazla araştırma 2019 (f=19) ve 2020 (f=13) yıllarında yapılmıştır. Covid-19 salgınına denk gelen bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim ile gerçekleşmesi bu dağılımı destekler niteliktedir. Uzak-tan eğitimde teknolojiye olan ihtiyaç bu alanda çalışmaların yapılmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında, çalışmaların 18 üniversiteye dağıldığı görülmektedir. En çok lisansüstü çalışmanın ise Gazi Üniversitesi (f=5), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (f=5) ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde (f=5) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca teknoloji tabanlı konuları ele alan doktora çalışmaları en fazla Hacettepe Üniversitesi (f=2) ve Gazi

Üniversitesinde (f=2) yapılmıştır. Doktora çalışmalarının bu üniversitelerde yapılmasının nedeninin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında doktora programlarına sahip olmalarının neden olduğu düşünülebilir. Maden ve Önal (2021)'in çalışmasında da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda en fazla lisansüstü çalışmanın Gazi Üniversitesi (f=64) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (f=49) yapıldığının tespit edilmesi sonuçları desteklemektedir. Söz konusu üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda akademik kadroları ve bünyesinde yapılan bu alandaki çalışmalar araştırmaların çeşitlenmesinde etkilidir.

Yapılan araştırmaların araştırma yaklaşım dağılımları incelendiğinde en fazla sırasıyla karma (f=21), nitel (f=10) ve nicel (f=8) yaklaşımların oluşturduğu görülmektedir. Karma yöntemin kullanılması yapılan araştırmalarda birden fazla yöntem kullanılmasına imkân vermektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada verileri elde etmek için karma yöntemin kullanılması araştırmacılara kolaylık sağladığı düşünülebilir. Yaşar-Sağlık ve Yıldız (2021)'in araştırmasındaki sonuçlarda da en fazla kullanılan yaklaşımların karma ve nicel yaklaşımlar (%85) olduğu görülmektedir. Yine araştırmaların araştırma desenleri incelendiğinde en fazla nicel yaklaşım desenlerinden deneysel desenin (f=25) kullanıldığı görülmektedir. Yaşar-Sağlık ve Yıldız (2021)'in çalışmasındaki incelenen araştırmalarda benzer bulgular elde edilmiştir. İncelenen araştırmaların %81'inin deneysel desenli araştırmalar olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde Genç-Ersoy ve Ersoy (2021, s.822)'un çalışmasında da en çok kullanılan desenin deneysel araştırmalar olduğu belirtilmektedir. Büyükkız (2014:212)'in belirttiği gibi dört temel dil becerisinin eşit oranda gelişmesi için deneysel çalışmaların önemli bir katkısı olacaktır. Nitel yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda ise en fazla eylem araştırması deseninin (f=5) kullanıldığı görülmektedir. Dil öğretim süreçlerinde yeterlikleri veya eksiklikleri belirlemek için sınıf içinde veya dışında tasarlanan uygulama süreçlerini içinde barındıran eylem araştırmaları dil öğretimi araştırmalarında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Ayrıca karma yaklaşım benimsenerek yapılan tezlerde en fazla deneysel desenle beraber görüşme yönteminin (f=8) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin konu edindiği dil seviyelerine göre dağılımlarında en fazla çalışmanın B1 (f=11) ve B2 (f=10) seviyelerinde yapıldığı görülmektedir. Dil öğretiminde B1-B2 seviyeleri eşik seviyeler olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmaların bu dil seviyelerinde yoğunlaştığı düşünülmektedir. İncelenen araştırmalara bakıldığında tüm dil seviyelerinin bir arada olduğu sadece bir çalışma tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde her dil seviyesinde teknolojik imkânlardan faydalanmak gerekmektedir. Dil öğrenirken ve öğretirken tüm duyu organlarını aktif hâle getirmek öğrencinin dili öğrenmesinde ve öğreticinin dersi etkin bir şekilde devam ettirmesinde önem arz etmektedir.

Araştırmaların yapıldığı dil beceri alanlarına bakıldığında ise en fazla sırasıyla dinleme (f=6), konuşma (f=5), yazma (f=4) ve okuma (f=3) becerilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen lisansüstü araştırmalarda tüm dil becerilerinin (f=10) konu edinilmesi büyük oranda öndedir. Dil öğretiminde tüm dil becerilerinin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir. Dinleme becerisinin tek başına çoğunlukta olduğu çalışmalara baktığımızda ise genellikle araştırmalarda dizi-film, video, ses kaydı, dijital hikâye gibi teknolojilerden faydalandığı görülmektedir. Yayla (2014)'nin çalışmasında belirttiği gibi dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknolojilerden CD kullanımının çoğunlukta olduğu bilinmektedir. CD'ler ders kitabının içinde yer alan dinleme metinleriyle beraber kullanıldığı için ön plana çıkmaktadır. Fakat teknolojinin gelişimi ile Z-kitap uygulamalarının CD'lerin yerini aldığı görülmektedir.

Çalışmaların yapıldığı teknoloji tabanına bakıldığında Web tabanlı olmayan teknolojilerin (f=25), Web tabanlı olan teknolojilere (f=15) göre daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Teknolojinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydaları olduğu kadar bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Tespit edilen verilere göre Web tabanlı olmayan teknolojilerin daha fazla tercih edilmesinde bu sınırlılıklar etkili olmuştur. İnternet erişimi, teknolojik araçlara ulaşamama gibi sınırlılıklar Web tabanlı olmayan teknolojilerin daha fazla araştırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Web tabanlı teknolojilere bakıldığında en fazla tercih edilen teknolojilerin blog (f=2), z-kitap (f=2), uzaktan eğitim web siteleri (f=2) ve sanal gerçeklik/artırılmış gerçeklik uygulamaları (f=2) olduğu tespit edilmiştir. Web tabanlı olmayan teknolojilere bakıldığında ise en fazla dizi-film (f=9) kullanıldığı görülmektedir. Filmler yabancı dil öğretiminde, öğretilen dilin zenginliğini aktarmada çok önemli birer kaynaktır. Günlük hayattan izler taşıyan ve toplumun yaşam tarzını yansıtan filmlerin, dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir (Zeytinkaya, 2018:31). Ayrıca öğretmen tarafından anlatımı zor olan kültürel kavram, durum, eylemler filmler aracılığıyla öğretmene anlatım kolaylığı sağlamaktadır (Özdemir, 2021:25). Yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü incelenen araştırmalarda dizi-film kullanımının daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda yapılan tez sayılarında artış olduğu görülse de ilgili alanda çalışmaların sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. 21. yüzyılın dijital bir çağ olmasından dolayı teknoloji insan hayatının her noktasına ulaşmıştır. Özellikle teknolojinin dil öğretiminde kullanılması gereken önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı uygulama ve etkinlikler öğrencinin birden fazla duyusuna hitap ettiği için dil öğretim sürecinin daha verimli ve etkin geçmesini sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojilerin uygulamaları yapılandırmacı öğrenmeye uygun etkinlikleri gerçekleştirmek için de olanak sağlamaktadır.

Yapılan incelemelerden hareketle A2 seviyesindeki araştırmaların konu ile ilgili literatür içinde çok fazla konu edinilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca yine teknoloji tabanlı yapılacak olan araştırmaların tüm dil seviyelerine göre yapılması önem arz etmektedir. Sonraki yapılacak çalışmalarda incelenen teknolojinin tüm dil seviyelerine göre uyarlanabilir olması araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Bu alandaki uzmanların işin teknoloji boyutuyla daha fazla ilgilenmesi Türkçenin öğretimi açısından yeni gelişmelere kapı açacaktır. Özellikle son dönemlerde uzaktan eğitimin yaygınlaşması ile yapılacak olan çalışmaların uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik olması önerilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojiden faydalanılan uygulamaların ve etkinliklerin gün geçtikçe çeşitliliği artmaktadır. Son günlerde adından bahsedilen “Metaverse” (Evren Ötesi, Sanal Evren, Sanal Gerçeklik) kavramı yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde yeni bir kavram olacağı ve büyük yenilikler getireceği düşünülmektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli faydalar sağlayacaktır. Özellikle gençlerin bu tür teknolojilere olan ilgisi ile dil öğretimi farklı bir boyuta taşınacaktır. Yeni yapılacak çalışmaların bu kavram etrafında yoğunlaşmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

### **Kaynakça**

[1] Alqahtani Mofareh, A. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in Education Technology*, 2 (3), 168-180.

[2] Aslan, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 149-178.

[3] Bal, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı. Karatay, H. (Yay. haz.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde* (s. 605-639). Ankara: Pegem Akademi.

[4] Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.

[5] Birinci, F. G. (2020). A review on information technologies used in teaching Turkish as a foreign Language . *Sakarya University Journal of Education* , 10 (2) , 350-371 .

[6] Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, 203-213.

[7] Çangal, Ö. (2022). Teknoloji tabanlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Boylu, E. ve İltar, L. ( Yay. haz.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/ politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (s.169-213). Ankara: Pegem Akademi.

[8] Dale, E. (1969). *Audi-Visual Methods in Teaching* (3rd. Ed.) New York: Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston.

[9] Genç-Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.

[10] Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218.

[11] Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1), 42-56 .

[12] Özdemir, E. F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde film kullanımının yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[13] Potur, Ö. (2004). Dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe öğretiminde materyal geliştirme. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[14] Richards, J. C. (2015). Technology in language teaching today. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 10(1), 18-32.

[15] Şengül, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. Şahin, A. (Yay. haz.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 333-357). Ankara: Pegem Akademi.

[16] Yayla, N. D. (2014). Yabancılar teknoloji tabanlı Türkçe öğretimi: dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin durum analizi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[17] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[18] Yorgancı, O. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

[19] Zeytinkaya, D. (2018). Filmler yabancı dil öğretiminde nasıl etkin bir şekilde kullanılabilir? . Turkophone , Cilt: 5 Sayı: 3 , 30-37 .

## Ekler

### Ek-1. Çalışmada incelenen lisansüstü tezler

Yıl	İncelenen Lisansüstü Tezler
	<i>Doktora Tezleri</i>
2011	Sülükçü, Y. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
2015	Gülcü, İ. (2015). Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2016	Yeşilyurt, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2016	Yılmaz Atagül, Y. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
2017	Tabak, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
2018	Türker, M. S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

2019	Berk, R. R. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2019	Aydın, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
2020	Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2021	Yorgancı, O. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
	<i>Yüksek Lisans Tezleri</i>
2013	İlgar, M. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2014	Yavuz, A. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2015	Çakır, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2015	Gün, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.



2016	Sarıman, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
2016	Delen, M. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımını (selvi boylum al yazmalım filmi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2017	Gürel, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması temalara uygun şarkılar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
2017	Dursun, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2018	Beyce Buldu, E. (2018). Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme izleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2018	Kaya, K. (2018). Türkçe öğrenen yabancıların izledikleri dizi filmlerde deyimlerin kullanılma sıklığı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2018	Şenol, Ç. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde televizyonda yayımlanan reklamların a2 seviyesinde dinleme ve yazma becerisine katkısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2018	Doğan, S. (2018). Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi new english file itools ve yedi iklim Türkçe z-kitap örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
2018	Gürbüz, N.E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

2019	Aydemir, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2019	Göker, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitim web sitelerinin kullanılabilirlik açısından incelenmesi (3 dakikada Türkçe örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2019	İskender, M. E. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
2019	Dündar, Ş. N. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bir web uygulaması aracılığıyla geliştirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2019	Gümüş Mattiussi, R. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel-işitsel materyal kullanımı üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2019	Tıraşoğlu, C. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları kahoot! örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
2020	Kanal, Y. (2020). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2020	Tarhan, Z. (2020). Sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine etkisi ve akılda tutmadaki verimliliği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

2020	Çimen, Ş. T. (2020). Türkiye'nin ilk netflix dizisi 'hakan muhafız' ile yabancı uyruklu öğrencilere kültür aktarımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
2020	Karalök, F. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
2020	Karagülle, H. (2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2020	Maden, M. N. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2020	Sezen, Y. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde tv dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (aslan ailem tv dizisi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
2021	Aktaş, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının sorgulama topluluğu çerçevesinde incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2021	Özdemir, E. F.(2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde film kullanımının yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2021	Şimşek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli hikâye kullanımının dinleme becerisine etkisi bir karma yöntem çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2021	Yılmaz, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

### **Extended Abstract**

The process of teaching a language as a foreign language is directly related to the preparation of educational environments with different stimuli. It is important to enrich all kinds of educational environments to be used in the process of teaching Turkish as a foreign language with different stimuli. Especially in our age where technology manifests itself in every field, its integration with educational environments has revealed the need to prepare and use different Web-based tools (Baş and Yıldırım, 2018:828). Enabling individuals who benefit from technology in every field in their daily lives to benefit from these technologies while learning a foreign language will both have positive results on students' learning and will motivate them to learn. At the same time, the use of technology has many benefits not only for students but also for teachers. Therefore, this situation enables the teaching environments in the language teaching process to be more active (Birinci, 2020:351).

In the past, it is seen that there is not much work on benefiting from information technologies in this field, since Turkish teaching was mostly viewed in terms of mother tongue teaching. However, recent studies on teaching Turkish as a foreign language have added new dimensions to teaching Turkish. With the awareness that language teaching is not only grammar teaching, but different language skills should be gained, studies on the use of information technologies in Turkish teaching have increased considerably (Birinci, 2020:351).

When the literature is examined, it has been determined that there are studies (Birinci, 2020; Genç-Ersoy and Ersoy, 2021; Yaşar-Sağlık and Yıldız, 2021) that deal with technology-based issues in Turkish education and that generally article-type studies are combined and analyzed. However, we could not find a study directly examining postgraduate studies dealing with technology-based issues in teaching Turkish as a foreign language between the years 2011-2021.

It was deemed necessary by the researchers to make an evaluation by bringing together the postgraduate studies dealing with these technology-based subjects in terms of quantity and content. Postgraduate theses identified in the research; type, years, universities, research approaches, research pat-

terns, language level, language skill area, technology base and technology researched. Thus, it is aimed that the data obtained from the research will be a source for future studies on technology-based topics in the field of teaching Turkish as a foreign language.

The research was carried out with the document analysis pattern, which is one of the qualitative research approaches. In this study, which examines the theses that address technology-based issues in the teaching of Turkish as a foreign language, this method is preferred because the data consists of documents. The theses to be examined within the scope of the research were obtained from the National Thesis Center Database of YÖK. The postgraduate theses examined in the research were scanned with the keywords Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish as a Foreign Language and Teaching Turkish to Foreigners. As a result of the scanning, the researchers gathered the titles dealing with the subject of “technology” in graduate studies in a pool. 52 studies that were made between 2011-2021 and open to access were identified. By analyzing the contents of the identified studies, 40 studies related to the technologies used in teaching Turkish as a foreign language were included in the research. Content analysis method was also used for the analysis of the thesis data obtained.

According to the results obtained in the research, it was determined that the most postgraduate studies were carried out. In the distribution of theses by years, it is seen that the most studies were done in 2019 and 2020. Postgraduate studies have been distributed to 18 universities in total. Gazi University, Çanakkale Onsekiz Mart University and Tokat Gaziosmanpaşa University have the most studies among these universities. In addition, the most mixed approach was used in the examined theses. Experimental design comes into prominence as a research design. Another prominent data in the studies is that the studies were generally conducted at B1 and B2 language levels and mostly in all language skill areas. Finally, non-Web-based technologies were mostly preferred in the studies. Among these preferred technologies, TV series and movies are at the forefront.

As a result, although it is seen that the number of theses teaching Turkish as a foreign language has increased in recent years, it is possible to say that

the studies in the related field are limited. Because the 21st century is a digital age, technology has reached every aspect of human life. In particular, technology emerges as an important tool that should be used in language teaching. Since technology-based applications and activities in teaching Turkish as a foreign language appeal to more than one sense of the student, they ensure that the language teaching process is more efficient and effective. The applications of technologies used in foreign language teaching also provide an opportunity to perform activities suitable for constructivist learning.

## ***Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına Yönelik Algı ve Görüşleri<sup>1</sup>***

**Arş. Gör. İbrahim Fatih Demirel<sup>2</sup>**  
**Dr. Öğr. Üyesi Burcu Öztürk<sup>3</sup>**

### **Özet**

Çalışmanın amacı, her biri potansiyel bir yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi konumunda olan Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin lisans eğitiminde aldıkları Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Dersine ve bununla bağlantılı olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanına (YTÖ) bakış açılarını ve alana yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Zira ülkemizde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üzerine odaklanmış lisans programları yoktur. Bu durum İngiltere, Amerika, Fransa, Almanya gibi ülkelerde mevcut olan EFL (English as a Foreign Language), ESL (English as a Second Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages), FLE (Français Langue étrangère), DAF (Deutsch als Fremdsprache) gibi programlar dâhilinde farklı bir disiplin olarak çalışılmaktadır. Ülkemizde ise Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini gerçekleştirecek öğretici ihtiyacı, büyük oranda Eğitim, Fen Edebiyat Fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine eğitim almış öğretmenler tarafından karşılanmaktadır. Bu noktada Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü mezunlarının alana yönelik farkındalıkları önem arz etmektedir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış-

<sup>1</sup> Çalışma İAÜ Aydın TÖMER tarafından düzenlenen III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, e-mail: ifdemirel@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9647-2672

<sup>3</sup> Kastamonu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, e-mail: boz-turk@kastamonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4087-3370

Geliş tarihi: 03.08.2022- Kabul tarihi 02.09.2022

**Kaynak Gösterme:** Demirel, İ. F. ve Öztürk, B. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik algı ve görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 213-232

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2003

tır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalında, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersini alacak olan 50 dördüncü sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu 10 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmeleri yapılmış ve öğrenci görüşleri detaylandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin derse ve alana yönelik yüksek ilgi ve motivasyon sahibi olduklarını ancak alanda çalışma şartları, lisansüstü eğitim olanakları da dahil olmak üzere, alan hakkında genelde ve özelde yeterli miktarda bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Çalışmada, bu durum tartışılmış ve problemin çözümüne yönelik öneriler verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe eğitimi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretilimi, Türkçe öğretmeni adayları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilimi dersi.*

## **Perceptions and Opinions of Education Faculty Students towards Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

The aim of the study is to reveal the perspectives and awareness levels of the Education Faculty Turkish Education Department students, each of whom is a potential teacher of Turkish as a foreign language, in the Teaching of Turkish as a Foreign Language Course in their undergraduate education and the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language (YTÖ) in connection with this. Because there are no undergraduate programs focused on teaching Turkish as a foreign/second language in our country. This situation is studied as a different discipline within programs such as EFL (English as a Foreign Language), ESL (English as a Second Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages), FLE (Français Langue étrangère), DAF (Deutsch als Fremdsprache) available in England, America, France, Germany. In our country, the need for instructors to teach Turkish as a foreign/second language is mostly met by teachers who have graduated from the relevant departments of the Faculties of Education,



Science and Letters, and who have received training in teaching Turkish as a mother tongue. At this point, the awareness of the graduates of the Faculty of Education, Department of Turkish Education is important.

Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. 50 fourth-year students who will take the course of Teaching Turkish as a Foreign Language in the Department of Turkish Education at the Faculty of Education of Kastamonu University participated in the study. A questionnaire consisting of 10 open-ended questions was used as a data collection tool. Then, focus group interviews were conducted through a semi-structured interview form and student views were detailed. The findings show that students have high interest and motivation towards the course and the field, but they do not have sufficient information about the field in general and in particular, including working conditions and postgraduate education opportunities. In the study, this situation was discussed together with the sub-themes and suggestions were given for the solution of the problem.

**Keywords:** *Turkish education, teaching Turkish as a foreign/second language, Turkish teacher candidates, teaching Turkish as a foreign language course.*

## Giriş

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde **üç ana sorunun öne çıktığı görülmektedir. Bunlar;** Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak **öğretiminde** kurumsal bir akredite sisteminin eksikliği, nitelik ve nicelik açısından öğretim gereçlerinin eksikliği ve Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretecek nitelikli öğretim elemanı eksikliğidir (Akış, 2009). Akış tarafından yapılan bu tespitler günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. **Şahin (2005) nitelikli öğretmen** olmanın, doğrudan **öğretici** yetiştiren kurumların eğitim programları ile bağlantılı olduğunu savunur. Bu açıdan bakıldığında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirecek nitelikli öğretici yetiştirme veya temin etme problemi, alanda üzerinde tartışılan ve çalışılan konulardandır. Hâlâ bağımsız bir ana bilim dalı olmayan bu alanda lisans düzeyinde verilen eğitim, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yer alan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğre-*

*timi* dersi ile sınırlıdır. 2006 *yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu* (YÖK) tarafından Türkçe Eğitimi lisans programlarına eklenen bu ders, yabancılara Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç duyulan öğreticilerin yetiştirilmesi için yeterli değilse de önemli bir adımdır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersi, bazı üniversitelerde farklılık gösterse de, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencilerine yönelik olup haftalık üç ders saatinden oluşmaktadır. Eğitimleri boyunca ana dili olarak Türkçe eğitimi hakkında bilgi ve deneyim edinen Türkçe öğretmeni adayları ilk kez bu ders aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Daha evvel bahsedildiği üzere 2006 yılında müfredata eklenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersinin içeriği YÖK tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

İşlevsel dil öğretimi yaklaşımı, eylem-görev odaklı dil öğretimi yaklaşımı, geleneksel yaklaşımlar gibi yabancı dil öğretimi yaklaşımları; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin çeşitli açılardan değerlendirilmesi; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mevcut eğitim ortamları; Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi ile yabancı dil olarak öğretilmesi arasında yer alan farklar ve benzerlikler; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkinlik geliştirerek uygulama; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan mevcut ders kitaplarının incelenmesi; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarasılık/kültürel etkileşim.

YÖK tarafından yapılan eklemeye paralel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin 2000'li yıllardan itibaren sistemli olarak çalışılmaya başlanmış bir alan olduğunu söylemek mümkündür. Bir bilim alanının birikimli ilerlediği düşünöldüğünde bu süre iyi bir literatür oluşması için yeterli değildir. Bu noktada alanın hâlâ gelişmekte olduğu ve pek çok konuda eksiği olduğu söylenebilir. Bu temel eksikliklerden biri de daha evvel bahsedildiği üzere işin mutfağında görev alacak donanımlı ve yeterlik sahibi öğretici temini boyutunda kendini göstermektedir. Zira Türkçe eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda sadece ana dili olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi akla gelmektedir. Bu savı destekleyecek önemli argümanlardan biri ölkemizde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi üzerine odak-

lanmış lisans programlarının olmamasıdır. Bu gerekçelerle yapılan çalışmada aşağıdaki problem durumlarına yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Her biri potansiyel bir yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi konumunda olan Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin;

- 1- Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanına yönelik mevcut genel ve detay bilgileri ne düzeydedir?
- 2- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersine yönelik algı ve görüşleri nelerdir?
- 3- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersinden beklentileri nelerdir?
- 4- Kariyer planlamalarında öncelikleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Metin (2005) durum çalışmalarında; katılımcıların açıklamaları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin birleştirilerek çalışılan durum hakkında açıklayıcı bilgiler verildiğini ifade eder. Çalışmada; her biri potansiyel bir yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi konumunda olan Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, lisans eğitiminde aldıkları Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Dersine ve bununla bağlantılı olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanına bakış açılarını ve alana yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla durum çalışması tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde dördüncü sınıf düzeyinde eğitim öğretim gören elli (50) katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcı grup Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisans Dersini alacak olan dördüncü sınıf öğrencilerinden seçkisiz yolla seçilmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan 39 kadın 11 erkek öğrenciye açık uçlu 10 sorudan oluşan anket formu ve yarı

yapılandırılmış görüşme formu soruları ile ilgili gerekli bilgilendirilmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmaya ait veriler, araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve çalışmanın amaçları gözetilerek hazırlanan 10 soruluk açık uçlu anket formu ve ardından bu verileri destekleme amaçlı yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Hazırlanan sorular dil, amaca uygunluk, içerik, uygulanabilirlik özellikleri açısından alanında uzman 6 akademisyenle paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda .78 geçerlik, .86'lık güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır. Araştırmaya ait veriler araştırmacılar tarafından sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar tema, kategori ve kodlara ayrılarak frekans değerleri ile tablolaştırılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 50 öğrencinin iki tema olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanına (YTÖ) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi lisans dersine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo1: 1.Tema- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanı Genel Farkındalık Düzeyi

Kategoriler	Kodlar	Frekans
a- Genel çerçevede YTÖ hakkında bilgi sahibi olma düzeyi	Bilgi sahibi	7
	Bilgi sahibi değil	35
	Kısmen bilgi sahibi	8
b- TÖMER'ler hakkında bilgi sahibi olma düzeyi	Bilgi sahibi	7
	Bilgi sahibi değil	31
	Kısmen bilgi sahibi	12
c- D-AOBM (CEFR) veya Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi üzerine hazırlanan öğretim programları hakkında bilgi sahibi olma düzeyi	Bilgi sahibi	-
	Bilgi sahibi değil	50
	Kısmen bilgi sahibi	-
ç- Ana dili olarak ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreçleri arasında farklılık	Vardır	43
	Yoktur	1
	Yorumu yok	6
d- YTÖ tecrübesi	Var	7
	Yok	43

Analiz sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanı Genel Farkındalık Düzeyi teması kategorileri ile alakalı ifade edilen bazı doğrudan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

a- Genel çerçevede YTÖ hakkında bilgi sahibi olmak

K-42 : “Tam olarak bilgi sahibi değilim ama bazı duyumlar aldım. Örneğin deste yabancı dilden ziyade Türkçe konuşulduğunu duymuştum.“

K-40: “Çok fazla bilgi bir bilgim yok ama bu alanı merak ediyorum. Bu alanda yüksek lisans yapmayı düşünüyorum. Bu yüzden dersi merak ediyorum.“

K-38: “Bu alan üzerine lisansüstü eğitim alabileceğimi biliyorum. Özellikle ölkemizde çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunuyor. Milli Eğitime bağlı birçok okulda da yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı çok fazla.”

K-37: “TÖMER’de aldığım sertifika programı ve Toplum Hizmet Dersinde yaptığımız proje sayesinde birtakım bilgilere erişme şansım oldu. Sınıf ortamı, yabancı öğrencilerin tutumu, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, dersin içeriği ve derste kullanılan yöntem, teknikleri gözlemledim. Dersin tarihçesinden şu an kullanılan yöntemlere dek birçok bilgiye tanık oldum. Dersi derinlemesine dinlemeyi ve keyifle sürdürmeyi diliyorum.”

*b- TÖMER’ler hakkında bilgi sahibi olmak*

K-21: “TÖMER, uluslararası öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri ve adapte olmaları bakımında öğrencilere rehberlik eden bir merkez. Bunun yanında derste yürütölen etkinlikler kapsamında Türk kültürünü de aşölamak gayesindedir.”

K-36: “Maalesef hiç bilgi sahibi değilim.”

K-35: “Kısmen. TÖMER’e giden arkadaşlarımdan edindiğim bilgilere göre eğlenceli ve yapması keyifli bir iş. Ayrıca iş olanaklarının da fazla olduğunu düşünüyorum.”

K-29: “Yeterince bilgim yok.”

K-17: “TÖMER hakkında bildiğim tek şey yabancı öğrencilere Türkçenin öğretildiği bir yer. Hangi yöntem ve teknikler kullanılıyor, öğretim nasıl gerçekleşiyor, çalışma şartları nedir hiç bilgi sahibi değilim.”

*c- D-AOBM (CEFR) veya Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi üzerine hazırlanan öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmak*

K-15: “Bu isimleri daha önce hiç duymadım. Bilgim yok.”

K-11: “ Böyle bir metinden ve öğretim programı olduğundan haberim yok.”

K-10: “Sadece isim olarak duymuştum. İçeriği hakkında hiç fikrim yok.”

ç- *Ana dili olarak ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreçleri arasında farklılık*

K-2: “Bence farklı yöntem ve teknikler kullanılır. Ama detaylı bilgim yok.”

K-1: “Yabancılara Türkçe dersi daha zor ve farklı bir alan olduğu için yöntem ve teknikler farklılık gösterebilir.”

K-9: “Farklılık olacağını düşünmüyorum. İkisi de Türkçe öğretimi.”

K-47: “Bilgim yok. Farklılıklarını bilmiyorum.”

K-37: “Kesinlikle farklılıklar var. Bir dili ana dili olarak edinmek ve yabancı/ikinci dil olarak öğrenmek tamamen farklı süreçler barındırıyor.”

d- *YTÖ tecrübesi*

K-16: “Üniversitemiz bünyesinde bir proje kapsamında düzenlenen Yabancılarla Türkçe Konuşma Pratikleri projesinde gönüllü olarak yer aldım. TÖMER’de eğitim gören 2 öğrenciyle çalışma imkânım oldu.”

K-17: “Bir proje kapsamında TÖMER’de kayıtlı iki öğrencim oldu. Onlara haftada bir saat Türkçe eğitimi vermeye çalıştım. Tekerlemelerle, basit cümlelerle Türkçeyi daha doğru kullanmalarına yardımcı oldum.”

K-20: “Daha önce böyle bir tecrübem olmadı ama bu ders aracılığı ile olmasını çok isterdim.”

K-37: “TÖMER’de katıldığım sertifika programında ders anlatımı ve ders izleme tecrübelerim oldu.”

Tablo 2: 2.Tema- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Dersine Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Frekans
e- Dersin önemi ve gerekliliği	Çok önemli ve gerekli	13
	Önemli ve gerekli	36
	Gerekli değil	1
f- Haftalık ders saati	2 saat	10
	3 saat	12
	4 saat	18
	6 saat	10
g- Derse yönelik mevcut ilgi ve motivasyon düzeyi	Yüksek ilgi ve motivasyona sahip	35
	İlgili ve motive	13
	İlgisiz ve motive değil	2
h- Dersten beklentiler	Uygun yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisine sahip olma	17
	Alanda çalışma/akademik kariyer fırsatı sunması	14
	Uygulamalı olarak YTÖ deneyimi yaşama	14
	Beklentisi yok	5
1- Kariyer planlamasında öncelik	Ana dili olarak Türkçe öğretmenliği	30
	YTÖ öğreticiliği	8
	Hem YTÖ alanında hem ana dili öğretimi alanında çalışma	12

Analiz sürecinde 2.tema olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Dersine Yönelik Görüşlere ait kategoriler ile alakalı ifade edilen bazı doğrudan katılımcı görüşleri şu şekildedir:



e- *Dersin önemi ve gerekliliği*

K-16: “Çok gerekli ve önemli bir ders olduğunu düşünüyorum. Bu ders bölümümüz itibarıyla bize yeni bir çalışma alanı sunuyor.”

K-18: “Gerekli ve önemli bir ders. Ülkemiz göç alan ve göç veren bir ülkedir. Kültür ve dil aktarımının, iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi oldukça önemlidir.”

K-37: “Kesinlikle gerekli bir ders. Ülkemize çok yoğun olarak mülteci gelmekte. Okullarda da bu sebeple birçok yabancı öğrenciye şahit oluyoruz. Staj deneyimimden hareketle şunu söyleyebilirim: Türkçe bilmeyen yabancı öğrenciler dersi anlamakta zorluk çekiyor. Eğer YTÖ dersi her eğitim fakültesinde verilirse ve öğretmen adayları bu dersi uygulamalı ve teorik olarak öğrenirse okullarda karşımıza çıkan yabancı öğrencileri derse kolayca adapte edebilir ve dersi anlamalarına katkı sağlayabiliriz.”

K-43: “Bence gerekli bir ders değil. Zorunlu olmasına gerek yok diye düşünüyorum. İsteyen öğrenciler almalıdır. Seçmeli ders olarak koyulabilirdi.”

f- *Haftalık ders saati*

K-11: “Türkçe eğitimi alanında birinci sınıftan itibaren bu dersin haftada en az iki saat olacak şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Farklı olarak eğitim fakültelerinde lisans bölümü olarak açılması gerektiğini de düşünüyorum.”

K-4: “4 saat yeterli olacaktır. 2 saat teorik 2 saat uygulamalı olarak dersin içeriği tasarlanabilir.”

K-38: “Bu ders kesinlikle teorik+uygulamalı olarak verilmesi gereken bir derstir. Üniversitemiz bünyesinde TÖMER bulunması da büyük bir şans bence. Bir saat uygulama iki saat teorik olabilir.”

K-17: “Dersin bizlere yeni bir iş kolu açacağını düşündüğümüzde 3 saat uygulama + 3 saat teorik olacak şekilde haftalık 6 saat olmalı bence.”

g- *Derse yönelik mevcut ilgi ve motivasyon düzeyi*

K-19: “Bu dersi zorunlu olarak aldığım için büyük bir ilgim ve motivasyonum yok şu anda. İlerleyen zamanlarda bu durum değişebilir. Bilmiyorum.”

K-22: “Birinci sınıftan beri aklımda olan bir alandı. Bir üniversitede kalıp hoca olmak hayallerim arasında. Zamanında bu açıdan alan çokça tavsiye edildi. Yabancılarla iletişim kurmayı da sevdiğim için kendime bu alanı çok yakın hissediyorum. Üst düzey ilgim ve motivasyonum var derse karşı.”

K-28: “Hemen hemen hiç bilgi sahibi olmadığım ama öneminin farkında olduğum bir alan. Bu ders sayesinde yüksek verimle dönemi geçirip kendimi geliştirmiş olmak istiyorum. Bu yüzden derse karşı ilgim, motivasyonum ve dersten beklentilerim çok fazla. Heyecanla dersleri bekliyorum.”

K-31: “Bu derse karşı ilgiliyim. Bu alan üzerine yoğunlaşp ileride lisansüstü eğitim almak üzerine düşünmekteyim.”

#### *h- Dersten beklentiler*

K-47: “Akademik kariyer yapma planlarımda bana yardımcı olacak bir ders olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda akademik kariyerime yol göstermesi açısından dersten beklentilerim yüksek düzeyde.”

K-27: “Alan ilgimi çekmiyor. Dersten pek bir beklentim yok.”

K-33: “Bir yabancıya Türkçe nasıl öğretilir, hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılır bunları hem teorik hem uygulamalı olarak görmeyi bekliyorum.”

K-39: “Bu derste öğrendiklerimin sadece teorik kalmasını istemiyorum. Uygulama kısmına geçmek, orayı gözlemlemek ve tecrübe etmek çok önemli bence. Dersten bize bu imkânı vermesini bekliyorum.”

#### *ı- Kariyer planlamasında öncelik*

K-33: “MEB’de Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi üzerinde çalışmak istiyorum. Çünkü Türkçe olarak anlaşma sağladığımda daha etkili olabileceğimi düşünüyorum.”

K-27: “Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi üzerine çalışmak önceliğim.

Bütün lisans hayatımızda buna yönelik dersler aldık. Yabancılara Türkçe öğretimi hakkında sadece tek bir ders var ve son senemizde. Bu yüzden bu alanda çalışmayı düşünmüyorum.”

K-42: “Üniversiteye girdiğim ilk andan itibaren akademisyen olmak istediğim için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmak ve alanda yetkin bir akademisyen olmak istiyorum.”

K-16: “Meslek hayatımın kesinlikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine ilerlemesini istiyorum. Ancak bunun ön koşulu olarak MEB’e atanıp daha sonra alanla ilgili yüksek lisansa başlamayı düşünüyorum. Çünkü sadece lisansta alacağımız bir dersle bu işi yapmak için yetkin olabileceğimizi düşünmüyorum.”

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

1.temaya ait bulgular yapılan görüşme sonuçları ile birlikte incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğretim yöntem-teknikleri, alandaki çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geçmişi ve güncel durumu, dil becerilerinin kazandırılması ve ölçme değerlendirme gibi genel konularda yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Uygulanan anket ve yapılan görüşmeler 50 katılımcıdan 7’sinin genel çerçevede YTÖ hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak TÖMER’lerin varlığı ve çalışma alanları hakkındaki kategoride de sadece 7 öğrencinin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları kalan 43 öğrencinin ise TÖMER’lerin işleyişi ve varlık sebepleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Daha önce de belirtildiği üzere her biri potansiyel bir yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi konumunda olan dördüncü sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bu ana kadar genel hatları ile dahi YTÖ hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmamaları alan için önemli bir problem durumu olarak ifade edebilir. Zira farklı kategorilerde, alan hakkında bilgi sahibi olduğu gözlenen 7 katılımcının öz geçmişlerine bakıldığında 2 veya 3.sınıf düzeyinde bilhassa ‘Topluma Hizmet Dersi’ kapsamında uluslararası öğrencilerle çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Temel odağı YTÖ olmayan bu ders, yürütücüleri tarafından planlanan içerik ile dersi alan öğrencilerde olumlu ve önemli bir farkındalık oluşturmuştur. Aynı şekilde bu 7 öğrencinin, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersine de diğer öğrencilere kıyasla daha ilgili ve motive şekilde katıldıkları dersin yürütücüsü tarafın-

dan gözlemlenmiştir. Ancak sadece bu gibi merkezinde YTÖ unsurlarını barındırmayan dersler, öğrencilerin yeterli donanımla alana dâhil olmaları için yeterli görülmemektedir. Zira öğrencilerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) veya Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi üzerine hazırlanan programların içeriği hakkında bilgi sahibi olma düzeylerine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu daha önce metnin adını duymadıklarını ve YTÖ için hazırlanmış programlar olduğundan haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine yapılan görüşmeler neticesinde yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile alakalı da öğrencilerin bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir. Buna paralel olarak öğrencilerde ana dili olarak Türkçe öğretimi ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin farklılıklarına dair bir algı olduğ u ancak bu iki konunun detayları hakkında bilgi eksikliği nedeniyle fikir beyan edemedikleri tespit edilmiştir. Tüm bu veriler birlikte düşünüldüğünde katılımcı grubun genel hatları ile YTÖ hakkında bilgi sahibi olmadıkları ancak bir şekilde farklı uygulamalar neticesinde alanla temas etmiş öğrencilerin, alana karşı bir ilgi duyup daha fazla araştırma içinde buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin lisans düzeyinde dördüncü sınıfta alacakları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersine yönelik algı ve görüşlerinin incelendiği 2.temaya bakıldığında ise şu yorumları yapmak mümkündür: öğrencilerin tamamına yakını alacakları YTÖ dersinin önemli ve gerekli olduğ unu düşünmektedir. Buna gerekçe olarak öne çıkan düşünce ise, farklı bir iş kolunda istihdam beklentisidir. Öğrenciler, ana dili olarak Türkçe ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin ve buna bağlı çalışma imkânlarının farklılaştığının bilincindedir. Özellikle KPSS ile MEB bünyesinde görev yapmanın gün geçtikçe zorlaşması ve farklı alanlara yönelme gereksinimi bu düşüncelerinin temelini oluşturmaktadır. Buna paralel olarak 28 katılımcı dersin haftalık 4-6 saat olması yönünde beklentilerini dile getirmiştir. Bunun gerekçelerini ise mevcut durumlarının öğreticilik yapmak için yetersiz olması ve uygulamalı bir YTÖ deneyimi beklentisi ile açıklamışlardır. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu (38 katılımcı) YTÖ dersinin en az 4 döneme yayılacak şekilde 2.sınıf düzeyinde başlaması gerektiğini düşünmektedir. Bir diğer kategoride ise öğrencilerin kariyer planlamasındaki önceliklerine bakılmıştır. 30 katılımcı kariyerine ana dili olarak Türkçe öğretmeni olarak devam etmek istediğini belirt-

miştir. Yapılan görüşmelerde ise bu 30 katılımcının 26'sı dördüncü sınıfta alacakları YTÖ dersi sonrası fikirlerinin değişebileceğini çünkü alana dair bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da diğer kategorilerdeki pek çok sonucu destekleyecek şekilde YTÖ lisans dersinin alan eğitimi dersi olarak lisans eğitiminin daha erken dönemlerinde verilmeye başlanması ve uygulama içermesi tezini desteklemektedir.

Literatürde, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlara bakıldığında (Ayaz & Akkaya, 2010; Akış, 2009; Bozgöz, 2010; Er, Biçer v& Bozkırlı, 2012; Açık, 2008; Durmuş, 2013; Özbay & Bahar, 2016; Yüce, 2016; Çetin, 2020; Akyürek 2021) pek çok çalışmada öne çıkarılan temel sorunun nitelikli öğretici eksikliği olduğu görülecektir. Yine Uçgun (2013) çalışmasında Türkçe Eğitimi Lisans Programı'ndaki Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersinin içerik ve süresi bakımından yetersizliğinden hareketle müstakil olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulması gerekliliğini belirtir. Yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (Demirel, 2011; Şahin vd., 2013) elde edilen sonuçlar bizim çalışmamızı destekler nitelikte veriler ortaya koymaktadır. Literatürden ve tarafımızca yapılan çalışmada elde edilen öğrenci görüşlerinden hareketle:

- Y.T.Ö lisans dersinin, KPSS yoğunluğu altında geçen ve alana yönelik bir farkındalık oluşturmak için oldukça geç görünen 4.sınıf düzeyi yerine daha erken verilmesi ve bununla alakalı üniversiteler arası bir uygulama birliğinin sağlanması gerektiği,
- Y.T.Ö dersinin hemen her üniversite bünyesinde bulunan TÖMER'ler ile entegre şekilde uygulama içerecek şekilde tasarlanması ve bununla alakalı üniversiteler arası bir uygulama birliğinin sağlanması gerektiği,
- Y.T.Ö alanındaki nitelikli öğretici açığının sadece mevcut kısıtlı sayıda lisansüstü programlar aracılığı ile çözülemeyeceği bu gerekçe ile lisans programının açılması ve alanın daha sistemli şekilde çalışılması gerektiği,
- Bazı fakültelerde olduğu gibi Y.T.Ö alanın; Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, İki Dilli Türk Çocuklara Türkçe Öğretimi benzeri derslerle desteklenmesi gerektiği,

- Y.T.Ö ders içerikleri hazırlanırken ana hatları ortak özellikler gösteren ders izlenceleri hazırlanması gerektiği,
- Alana ilgi duyan öğrencilerin lisansüstü eğitim olanakları hakkında bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi gerektiği,
- Daha önce de ifade edildiği üzere Toplum Hizmet Uygulamaları derslerinin ülkemizdeki uluslararası öğrenci ve geçici koruma altında bulunan insanların topluma uyumu noktasında yaşadıkları dil engelleri de düşünülerek planlanabileceği,

maddeleri üzerinde tartışılması ve değerlendirilmesi gereken öneriler olarak görölmektedir.

## Kaynakça

[1] Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (27-28 Mart 2008, Gazi Mağusa, K.K.T.C.)* Bildiri Metni. [Online] [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancılara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf)

[2] Akış, İ. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri (6-7 Mart 2009)*, 202-203. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

[3] Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

[4] Bozgöz, F. (2010). Yemen’de Türk Dili ve edebiyatı bölüm müfredatı ve Yemenli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri (6-7 Mart 2009)*. 308-315. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

[5] Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*. Sayfa: 366-375, Gürcistan-Tiflis.

[6] Demirel, M. V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31) , 128-138. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25120/265250>

[7] Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 11, 207-228. DOI: 10.14520/adyusbd.488

[8] Er, O. & Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 51-69. [Online] [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/116184331\\_5-önur%20Er.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/116184331_5-önur%20Er.pdf)

[9] Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.

[10] Şahin, Ç. & Kurudayıoğlu, M. & Tunçel, H. & Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

[11] Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 8 (9), 2487-2498.

[12] Yüce, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 105-115.

[13] [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

### Extended Abstract

When the studies on teaching Turkish as a foreign/second language (YTÖ) are examined, it is seen that three main problems come to the fore. These; The lack of an institutional accreditation system in teaching Turkish

as a foreign/second language, the lack of teaching materials in terms of quality and quantity, and the lack of qualified instructors to teach Turkish as a foreign/second language (Akış, 2009). These determinations made by the flow still maintain their validity today. Şahin (2005) argues that being a qualified teacher is directly related to the education programs of institutions that train teachers. From this point of view, the problem of training or providing qualified teachers who will teach Turkish as a foreign/second language is one of the issues discussed and studied in the field. The education given at the undergraduate level in this field, which is still not an independent department, is limited to the Teaching of Turkish as a Foreign Language course in the Turkish Education Department of the Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education. This course, which has been added to Turkish Education undergraduate programs by the Council of Higher Education (YÖK) since 2006, is an important step, if not sufficient, to train the teachers needed in the field of teaching Turkish to foreigners. It is possible to say that teaching Turkish as a foreign language is an area that has been systematically studied since the 2000s. Considering that a field of science progresses cumulatively, this period is not enough for a good literature to be formed. At this point, it can be said that the field is still developing and it lacks in many aspects. One of these basic shortcomings is manifested in the provision of equipped and competent instructors to work in the kitchen of the business, as mentioned before. Because when it comes to Turkish education and teaching, only Turkish education and teaching as a mother tongue comes to mind. One of the important arguments to support this argument is that there are no undergraduate programs focused on teaching Turkish as a foreign/second language in our country. In this study, it was tried to find answers to the following problem situations:

The students of the Faculty of Education, Department of Turkish Education, each of whom is a teacher of Turkish as a potential foreign language;

1- What is the current general and detailed information about teaching Turkish as a foreign/second language?

2- What are their perceptions and views about Teaching Turkish as a Foreign Language course?



3- What are their expectations from Teaching Turkish as a Foreign Language course?

4- What are their priorities in career planning?

In the study, case study, one of the qualitative research methods, was used. In the case studies of Metin (2005); It means that descriptive information about the studied situation is given by combining the explanations of the participants and the information obtained from the interviews. In the study; In order to reveal the perspectives and awareness levels of the Turkish Education Department students of the Faculty of Education, each of whom is a potential foreign/second language teacher, on the Teaching Turkish as a Foreign Language Course they took in their undergraduate education and in connection with this, the field of Teaching Turkish as a Foreign Language. work is preferred. The study group of the research consists of fifty (50) participants who are studying at the fourth grade level in Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Turkish Education. The participant group was randomly selected from the fourth year students who will take the Undergraduate Course in Teaching Turkish as a Foreign Language. Necessary information was given to 39 female and 11 male students who volunteered to participate in the study, about the questionnaire form consisting of 10 open-ended questions and semi-structured interview form questions.

The data of the research were collected with an open-ended questionnaire of 10 questions prepared by the researchers considering the relevant literature and the aims of the study, and then a semi-structured focus group interview to support these data. The prepared questions were shared with 6 academicians who are experts in their fields in terms of language, relevance, content and applicability, and their opinions were taken. As a result, .78 validity and .86 reliability coefficient were reached. The data of the research were collected face to face by the researchers in the classroom environment. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis method. The answers given to the questionnaire and semi-structured interview questions were divided into themes, categories and codes and tabulated with frequency values. Based on the literature and student opinions obtained in our study:

- Y.T.Ö undergraduate course should be given earlier instead of the 4th grade level, which is under the KPSS intensity and seems quite late in order to raise awareness for the field, and an inter-university application unity should be ensured,

- Y.T.Ö course should be designed to include applications integrated with TÖMERs in almost every university and an application unity between universities should be ensured,

- The shortage of qualified instructors in the field of Y.T.Ö cannot be solved only through the limited number of graduate programs available, and for this reason, the undergraduate program should be opened and the field should be studied more systematically,

- As in some faculties, the field of Y.T.Ö; Teaching Turkish to Turkish Children Abroad and Teaching Turkish to Bilingual Turkish Children should be supported by courses such as

- While preparing Y.T.Ö course contents, it is necessary to prepare course syllabuses with common features,

- Students who are interested in the field should be informed and guided about postgraduate education opportunities,

- As stated before, Community Service Practices courses can be planned considering the language barriers experienced by international students and people under temporary protection in order to adapt to society,

are seen as suggestions that need to be discussed and evaluated on the items.

## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebî Metin Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları***

**Gonca KIRBAŞ<sup>1</sup>**

### **Öz**

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımla birlikte dil öğretim materyali olarak önemini yitiren edebî metinler, 1980'li yıllarda tekrardan kaybettiği değeri kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede, dil öğretiminde hikâyelerden şiirlere kadar birçok edebî ürün ders materyali olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, birçok türü olan edebî metinler arasında fıkranın, fıkra türü içerisinde de dünyaca tanınan ve barış insanı olarak kabul edilen Nasreddin Hoca'nın fıkraları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca'nın fıkralarının kullanımı ve mevcut durumdaki yerinin ortaya çıkarılması, ardından bir materyal örneğinin sunulması hedeflenmiştir. Nitel olarak yürütülen çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setleri Nasreddin Hoca'nın fıkraları bakımından A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise A2, B2 ve C1 düzeylerinde dört temel dil becerisine uygun olarak Nasreddin Hoca ve fıkralarına yer verildiği, ancak fıkraların ünite başındaki ana metin olarak kullanılmadığı, metin altı etkinliklerde yer aldığı, metin altı etkinliklerinin ise fıkraya ait bir veya iki kısa etkinlikten oluştuğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Nasreddin Hoca ve fıkraya ait unsurlara en fazla A2 düzeyinde yer verildiği, A1 ve B1 düzeylerinde ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. Bu çerçevede, belirlenmiş olan eksiklik üzerine bu çalışmada B1 düzeyinde Türkçe öğretimi için Nasreddin Hoca fıkralarının kullanılmasına örnek teşkil edecek ve dört temel becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde bir

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-ULUTÖMER, goncakirbas@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0268-7390.

Geliş tarihi: 06.08.2022- Kabul tarihi: 12.09.2022

**Kaynak Gösterme:** Kirbaş, G. (2022). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde edebî metin kullanımı: nasreddin hoca fıkraları. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7(2), 233-263.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2004

fıkra materyali hazırlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Nasreddin Hoca fıkraları, edebî metin kullanımı, ders materyali geliştirme.*

## **The Use of Literary Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language: Nasreddin Hodja Anecdotes**

### **Abstract**

Along with a communicative approach, literary texts are considered as effective language teaching materials. But literary texts once lost their value and started regaining it in the 1980s. At this point, many literary products from stories to poems have begun to be used as course materials in language teaching. In this study, among the genre of anecdote, which is one type of literary texts, the anecdotes of Nasreddin Hodja, who is world-renowned and accepted as a man of peace, were selected and emphasized. This work aims to reveal the use of Nasreddin Hodja anecdotes in teaching Turkish as a foreign language and their current situation, and then to present a material sample. The research was carried out in a qualitative design and documents were analyzed. *Yedi İklim Turkish* teaching sets prepared by Yunus Emre Institute were examined in terms of Nasreddin Hodja's jokes at A1, A2, B1, B2, and C1 levels. As a result of the research, it was determined that Nasreddin Hodja and his anecdotes were included in accordance with the four basic language skills at the A2, B2, and C1 levels, but the anecdotes were not used as the main text at the beginning of the unit, they were included in the activities under the text, and the activities under the text consisted of one or two short activities related to the anecdote. Also, it was figured out that Nasreddin Hodja and the pieces of the anecdote were mostly included in the A2 level, while they were not included in the A1 and B1 levels at all. In this context, an anecdote material has been tried to be prepared, which will serve as an example for the use of Nasreddin Hodja anecdotes for teaching Turkish at B1 level and contribute to the development of four basic skills.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a foreign language, Nasreddin Hodja anecdotes, use of literary text, course material development.*

## Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araç olduğu gibi aynı zamanda var olduğu ulusun kültürüne, toplumun bakış açısına, düşünce ve yaşayış tarzına ilişkin ipuçları barındırabilen geniş bir kavramdır. “Dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil aynı zamanda kültürün aktarıcısıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılması dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler” (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 221). Bu bağlamda dil öğretimi sürecinde hedef dilin öğretimi, toplumun, başka bir ifadeyle kültürün tanıtımı olarak görülmektedir. Bakan, yabancı öğrencilerin hedef dilin kültürüne karşı başlangıçta sempati duyduğunu, ilerleyen zamanlar da ise bu kültüre karşı aşinalık kazanabildiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, dilin içerisinde barındırdığı toplumun izlerini, bakış açısını, kavram dünyasına adapte olabilmesi için ileri düzeylere kadar zamana ve deneyime ihtiyacı olduğunu, bu bağlamda dili tam manasıyla öğrenmenin o toplumla iç içe yaşamak ile mümkün olduğunu savunur (2012: 28-29). Aynı toplumda yaşayamayan ya da hedef dili öğrendiği toplumda yaşadığı hâlde kültürün bazı noktalarını göremeyen, fark edemeyen, öğrenemeyen öğrencilerin var olması da mümkündür. Bu noktada hedef dil öğretiminde kullanılan metinler ön plana çıkmaktadır. Metinlerin türleri hedef dilin öğretilmesinin yanı sıra toplumun kültüründen de çeşitli özellikleri yansıtması bakımından dil öğretiminde temel unsurlardandır.

Dil öğretim sürecinde ön plana çıkan metin kavramı iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: ilki özgün metin, ikincisi kurma metindir. Demircan, özgün metinleri gerçek yaşamla iç içe geçmiş, okura veya alıcıya gerçek dünyada yarar sağlayacak edimsel bilgileri sunan metinler olarak; kurma metinleri ise okuyucunun doğrudan eyleme dökemeyeceği, gerçek yaşam ile özdeş olmayan ancak bunu yansıtmayı amaçlayan metinler olarak tanımlamıştır (2005: 99-100). Bölükbaş’a göre kurma metinlerde yapay ve sınıf içinde belirlenmiş derse ait dil bilgisi yapılarının öğretilmesi hedeflenirken, özgün metinlerde dil öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama hedeflenmektedir. Bu bağlamda, dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımı daha işlevseldir (2015: 924). “İletişim odaklı bir öğretim sürecinde, metin ile öğrenci arasındaki iletişimin doğal yollarla sağlanabilmesi için, yaşayan dille yazılmış özgün metinlere ihtiyaç duyulmaktadır” (Bakan, 2012: 32). Bu özgün metinler arasında ise edebî metinler, gerek dil öğretimi açısından gerek kültür tanıtımı noktasında ön plana

çıkılmaktadır. Edebî metinler içerisinde yer alan masal, efsane, hikâye, mit, lejand, fıkra gibi sözlü olarak anlatmaya dayanan halk edebiyatı türleri arasında ise günlük hayatta çeşitli sebeplerle anlatılan fıkralar, günlük yaşama fazlasıyla girmiş olmaları nedeniyle diğer edebî metinler arasında farklı bir konumdadır (Sakaoğlu, 1992: 13).

Özgün edebî metin türlerinden fıkralar, fıkraların arasından ise dili, üslubu, içeriği, Türk kültür unsurlarını yansıtmaları gibi çeşitli özellikleriyle dikkat çeken, somut olmayan kültür mirasları arasında önemli bir konumda bulunan Nasreddin Hoca'nın fıkralarının eğitim-öğretim sürecinde kullanımı üzerine yönelik olarak pek çok çalışma yapılmıştır. Nasreddin Hoca fıkralarına ders sürecindeki ana öğretim materyallerinden biri olarak görülen ders kitaplarında yer verilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda; fıkraların içerdiği zengin kültür unsurları ve evrensel değerleri ile kullanılması gerektiği, ancak bu metin türüne yeterli düzeyde kitaplarda yer verilmediği, ders kitaplarındaki yerinin artırılması gerektiği hususları üzerinde durulmuştur (Tekşan, 2012; Doğru ve Kaplan, 2017; Baki ve Karakuş, 2014; Demirtaş, 2012; Ulutaş ve Kara, 2017; Yeşilyurt, 2019). Ayrıca, fıkra metinleri dil ve düşünce becerilerinin gelişmesi üzerinde de etkili olduğuna yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Fıkralar, dil becerilerinin ve temel değerlerin öğretilmesinde (Şen, 2007); okuma becerisinin (Aytan, Saydam, Akkaş ve Güneş, 2021) ve yaratıcı düşünce becerilerinin geliştirilmesinde (Temizkan, 2011) olumlu anlamda etkili olmuştur. Bununla birlikte, fıkraların sözcük gelişiminde ve sözcük öğretiminde kullanılmasına yönelik olarak da çalışmaların olduğu görülmüştür. Türkçe öğretiminde fıkraların kullanımının, özellikle B2 ve C1 düzeylerinde sözcük öğretimini kolaylaştırdığı (Akkaya, 2013); dil düzeyine uygun olarak seçilen fıkraların sözcük öğrenimine katkı sağladığı (Barın, 2008) hususu üzerinde durulmuştur. Fıkraların, dil düzeylerine uygun olarak seçilmesinin önemi üzerinde de duran çalışmalar olmuştur. Bu kapsamda, dil seviyeleri ve bu seviyelerde olan dil bilgisi yapıları dikkate alınarak kullanılacak fıkra örnekleri de sunulmuştur (Sallabaş ve Gökentürk, 2018). Yapılan çalışmaların fıkraların öğretim sürecine katkısını ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Çalışmalarda fıkraların, kitaplardaki yerinin yetersiz olduğu, ünite başlarındaki ana metin olarak görülmediği, daha çok yardımcı metin olarak kullanıldığı, işlenişinde bağımsız ve tek olarak ele alındığı; bununla birlikte, bir becerinin geliştirilmesine yönelik

olarak çalışmaların ön plana çıktığı da belirlenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken Türk kültürünün yansıtılması, dili ve içeriği bakımından Nasreddin Hoca fıkralarının dil öğretim setlerindeki yeri; hangi fıkra metinlerine, ne düzeyde, nasıl bir işlenişte, hangi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak verildiği şeklinde incelenmiştir. Belirlenen eksiklikler üzerine, bu çalışmada ise fıkraların ana metin olarak kullanılabilirliği, ana metin altında çeşitli etkinliklere imkân tanındığı, bir ünite şeklinde hazırlanabilecek zenginlikle olduğunun gösterilmesi amacıyla örnek bir fıkra materyali hazırlanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara farklı fıkraları, dil becerilerini geliştirilirken, aynı zamanda sözcük öğretimi, kültür tanıtımı, değerler eğitimi de verilebileceğinin gösterilmesine örnek teşkil etmesi öngörülmüştür. Bu kapsamda çalışmaya yönelik olarak şu sorular çerçevesinde incelemeler yapılmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda Nasreddin Hoca fıkralarından hangilerine yer verilmiştir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda Nasreddin Hoca ve fıkralarına ne düzeyde, nasıl işlenişte ve hangi dil becerileri ile yer verilmiştir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisine katkı sağlayacak fıkra edebî metni ile nasıl bir materyal hazırlanabilir?

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkraları**

Fıkralar, Türkçe Sözlük'te (2009: 695) “kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik, anekdot” şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca fıkralar, anlatı temelini hayattan alarak bir olaya ve düşünceye dayanan (Karadağ, 1996: 319), konusunun özü “insan” olan, bulunduğu toplumun yaşayış tarzını ve bakış açısını ele alan (Okcu, 2017: 8) özgün metinlerdir. Dahası her duruma, her kesime ve her yaşa hitap edebilen (Kılıç, 2014: 73), bazen gülmek bazen bir meseleye dikkat çekebilmek bazen de karşı tarafa ders verebilmek amacıyla anlatılan (Dedebağı, 2007: 72), kısa ve özlü anlatımlarına ek olarak nükteli ve güldürü özelliği olan (Yıldırım, 1998: 221) edebî bir metin türüdür. Bu çerçevede değerlendirildiğinde ise fıkranın günlük hayatın bir parçası olduğu ve insanlar arasında bir iletişim aracı olarak kullanıldığı söylenebilir. Şen, Türk kültüründen izler taşıması ve dilindeki sadelik ile dikkat çeken fıkraların ön plana çıkan özelliklerini

şu şekilde sıralamıştır:

- “İlgi çekici ve merak uyandırıcıdır.
- Kısa metinlerdir.
- Eğlendirici metinlerdir.
- Ahlaka aykırı unsurlar içermez.
- Sağlığa zarar veren (sigara, alkol, uyuşturucusu madde gibi) maddeleri ve bu maddelerin kullanımını özendirici unsurları içermez.
- Türk kültürünün unsurlarını (hoşgörü, adalet, komşuluk, misafirperverlik gibi) içerir.
- Deyim ve atasözleri ile birlikte zengin bir söz varlığına sahiptir.
- Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekler” (2016: 260-261).

Fıkra metinleri arasında ise özellikle Nasreddin Hoca fıkraları, Türk toplumunda ilgi görmüş, dilden dile aktarılmış, günlük dilde kullanılan edebî metinlerden biri olmuştur. Kılıç’a göre Nasreddin Hoca, dünyada en bilinen fıkra tiplerinden biridir (2014: 73). Hoca, halktan birisi olduğu, ayrıca masalsi veya destansı özellikleri olmadığı için halkın sevincini ve derdini paylaşabildiği, akıl danışabildiği ve de sohbet edebildiği biridir (Demirtaş, 2012: 16). Halk tarafından en fazla dikkat çeken ve bilinen özelliklerinden hazırcevaplılığı, bilgeliği, mizah anlayışı ve zekâsı ile sadece yaşamış olduğu 13. yüzyılda değil, aynı zamanda günümüzde dahi her kesime hitap ederek güldürürken düşündürmeyi başarabilen bir mizah ustasıdır (Kılıç, 2014: 72). “Hoca’nın fıkraları Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nde korunması belirtilen alanlardan ‘somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar’ maddesi gereğince somut olmayan kültürel mirasın kapsamı içerisine girmektedir” (Kahveci, 2015: 93). Tan (2015: 93), Nasreddin Hoca’nın fıkralarının somut olmayan kültürel mirasın en önemli ürünleri arasında olduğunu ifade etmektedir. Türk kültürüyle böylesine bütünleşmiş olan, somut olmayan kültürel mirası kapsamına giren bir metin türünün çok kültürlü bir ortama hitap eden dil öğretim ortamlarında kullanılması da kaçınılmaz bir durum hâline gelmiştir.

Yabancı dil öğretimi içerisinde çok kültürlü bir iletişimi içeren geniş bir kavramı ve uzun bir öğretim sürecini kapsamaktadır. Yüzyıllarca uluslar, birbirlerine dillerini öğretmekle yetinmeyip aynı zamanda kültürlerindeki pek çok unsuru da tanıtmayı arzulamışlardır. Bu bağlamda dil öğreticileri,



hem dili hem kültürü yansıtacak nitelikte toplumca benimsenen, kültürlerinde ön plana çıkan metinleri, kişileri, mekânları değerlendirilerek, öğretim sürecine dâhil etme eğiliminde olmuşlardır. Sallabaş ve Gökentürk'e göre Türk kültüründeki etkisi bilinen Nasreddin Hoca fıkralarının aynı zamanda birçok milletin kültüründe de etkisi vardır (2018: 273). Bu bağlamda, çok uluslu sınıflarda öğrenciye sunulan Nasreddin Hoca fıkralarının yabancı dil öğretiminde çok kültürlüğe, dünyadaki bütün insanlara uygulanabilir olduğu, hem konusu hem dili ile öğretim sürecinde yeri olduğu görülmektedir. Demirtaş (2012: 100), Nasreddin Hoca'nın fıkralarının çok kültürlü bakış açısına uygun olarak dünya ile iletişim kurabilmek için en iyi örnek metinleri barındırdığını, toplumun yaşayışını, psikolojisini, hayallerini ve geleneklerini yansıttığını, dolayısıyla her dile ve her kültüre hitap eden bir öğretim aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Yabancı öğrencilerin bu şekilde farklı kültür unsurlarını içeren metinleri görmesinin kendilerinde hoşgörü özelliğini arttıracak gibi (Erişek ve Yücel, 2002: 63), aynı zamanda bu öğrencilerde dili öğrenme isteğinde de yükselme olması olası görülmektedir (Barın, 2008: 62). Diğer yandan Caba (2013: 174) da Nasreddin Hoca fıkralarından Türkçeye yerleşmiş olan, alıntı olarak kullanılan atasözü düzeyinde sözler ve deyimler olduğu için bu fıkraların dil öğretiminde kullanılmasının önemini belirtmektedir. Aynı şekilde Barın (2008: 62) da Nasreddin Hoca fıkralarının, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültür unsurlarını içermesinin yanında sözvarlığını zenginleştirmedeki etkisiyle de önemli bir işlevi olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencinin önüne toplumun aynası konumunda olan edebî metinlerden vermek ve kültürü metin üzerinde görebilmesini sağlamak kültürün tanıtımıyla birlikte dil öğretimine de katkı sağlayacaktır.

Dil öğretiminde fıkra metin türünü kullanabilmek için metnin incelenmesi ve Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde (2020) belirtilen dil düzeylerine uygun olarak metin seçimi konusu ele alındığında ise Sallabaş ve Gökentürk'e (2018: 273) göre Nasreddin Hoca'nın fıkraları gerek kurgularının basit olması gerek dil yapılarındaki düzenlemeye uygun olması sayesinde dil öğretimindeki "bilinenden bilinmeyene doğru hareket edilmesi" ilkesine uygun olacak şekilde her kur düzeyinde yer verilebileceğini ifade etmektedirler.

## **Araştırmanın Amacı**

Dil öğretim sürecinde Nasreddin Hoca fıkralarının önemi, Türk kültür unsurlarını yansıtmaları ve tanıtmaları, beceriler üzerindeki etkisi, sözcük varlığını geliştirme gibi konularda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Fıkra kullanımının dil öğretiminde çeşitli amaçlar ile kullanımının öğrencilere katkı sağlayacağı konusunda çoğu çalışmanın hemfikir olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, günümüzde hem yurt içinde hem yurt dışında kullanılan ders kaynaklarından biri olan Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinin bütün dil düzeyleri incelenmiştir. Bu kitaplarda, Nasreddin Hoca hangi fıkralarına ne düzeyde, nasıl ve hangi dil becerileri ile yer verildiğinin ortaya çıkarılması ve tespit edilen bulgularla sonra belirlenen eksiklik kapsamında bir dil düzeyine uygun olarak fıkra materyal örneğinin sunulması hedeflenmiştir.

## **Yöntem**

### **a. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının incelenmesini ele alan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, “Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Betimsel özellik taşıyan nitel çalışmanın amacına uygun olacak şekilde ise doküman incelemesi deseninden faydalanılmıştır.

### **b. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinden A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerine ait ders ve çalışma kitapları incelenerek araştırma konusu için veriler toplanmaya çalışılmıştır. Kitaplarda, içerik analizi yapılarak Nasreddin Hoca ve fıkralarına ne düzeyde, nasıl işlenişte, hangi dil becerileri ile yer verildiği dair unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setleri Nasreddin Hoca ve fıkra unsurları bakımından incelenmiştir. A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde hazırlanan setlerin hem ders kitapları hem çalışma kitapları olmak üzere on kitap incelenmiştir. İncelemeler neticesinde kitaplarda Nasreddin Hoca ve fıkralara ait şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1: *Kitaplardaki Nasreddin Hoca ve Fıkra Metinlerine Ait Bulgular*

Dil Düzeyi	Kitap Türü	Ünite	Sayfa	Etkinlik Başlığı	Etkinlik Adı	Dil Becerisi
A1	Ders	Tespit edilmemiştir.				
	Çalışma	Tespit edilmemiştir.				
A2	Ders	1.	21	1. Dinleyelim, eşleştirelim.	Hangi Şehir, Hangi Kişi?	Dinleme
				2. İşaretleyelim.	Doğru Yanlış	Okuma
	6.	127	3. Cevaplayalım	Konuşma için metin altı sorular.	Konuşma	
			3. Dinleyelim, tamamlayalım, cevaplayalım.	Mektup	Dinleme Yazma	
8.	158	4. Konuşalım	Gülmece	Konuşma		
		5. Yazalım	Geçmişe yolculuk	Yazma		
A2	Çalışma	8.	158	11. Dinleyelim, cevaplayalım.	Nasreddin Hoca'dan Fıkralar: Peşin Para ve Yorgan Gitti Kavga Bitti	Dinleme Konuşma
				Tespit edilmemiştir.		
B1	Ders	Tespit edilmemiştir.				
	Çalışma	Tespit edilmemiştir.				
B2	Ders	2.	53	6. Dinleyelim, tamamlayalım.	Kazan Doğurdu	Dinleme Okuma Yazma
	Çalışma	3.	37	11. Bir fıkra bizden bir fıkra sizden!	Ben Senin Gençliğini de Bilirim	Okuma Yazma
		4.	50	10. Boşlukları eklerle tamamlayalım.	Papağan Konuşursa Hindi de Düşünür	Okuma Yazma
C1	Ders	7.	136	5. Okuyalım, konuşalım.	Hoca'nın Hesabı	Okuma Konuşma
	Çalışma	Tespit edilmemiştir.				

- Tablonun geneline bakıldığında *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinde yedi adet fıkraya yer verildiği tespit edilmiştir. “*Mektup, Peşin Para, Yorgan Gitti Kavga Bitti, Kazan Doğurdu, Ben Senin Gençliğini de Bilirim, Papağan Konuşursa Hindi de Düşünür, Hoca'nın Hesabı*” adlı Nasreddin Hoca fıkralarına yer verildiği belirlenmiştir. Fıkra türüne sadece Nasreddin Hoca ile yer verilmiştir, ayrıca başka bir fıkra türüne yer verilmediği de görülmüştür.
- Fıkralar ile ilgili kitaplarda verilen etkinliklerde dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerisine dört, yazma ve okuma becerisine yönelik olarak ise beş çalışmaya yer verildiği görülmektedir. Ayrıca B2 düzeyi çalışma kitabındaki “10. Boşlukları eklerle tamamlayalım.” başlığındaki etkinlikte dil bilgisine yönelik olarak da bir adet çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.
- *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti A1 düzeyinde ders ve çalışma kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkra metnine ait bir unsur tespit edilmemiştir.
- *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti A2 düzeyi için hazırlanan ders kitabında ise 1. Ünite içerisinde “Hangi Şehir, Hangi Kişi?” metin başlığı altında tarihe geçen dört kişiden biri olarak Nasreddin Hoca'nın hayatı hakkında bilgi veren bir dinleme metninin olduğu görülmüştür. Dinleme metninden hareketle öğrencinin, anlatılan kişinin hangi şehirde yaşadığının doğru olarak eşleştirmesinin beklenmiştir. Bununla birlikte bu etkinliğin metin altı etkinliklerinde de “Doğru-Yanlış” etkinliğinde Nasreddin Hoca ile ilgili bir açıklamada “*Nasreddin Hoca, fıkraları ve hazırcevaplılığı ile meşhurdur.*” cümlesi verilip “*Doğru*” cevabın verilmesi beklenmiştir. Bu etkinliğin devamı olarak konuşma yapılması için metin altı sorulara devam edilmiştir. Türkçe öğretim setlerinde Nasreddin Hoca'yla ilgili ilk görselinin ise Hoca'nın eşeğe ters binen bir heykeli ile verildiği tespit edilmiştir.



Resim 1. Nasreddin Hoca'nın heykelinin görseli (YEE, 2015c: 21)

- A2 düzeyi ders kitabının 6. ünitesi içerisinde “3. Dinleyelim, tamamlayalım, cevaplayalım.” etkinlik başlığı altında Nasreddin Hoca'ya gelen bir köylünün mektubu okuması için getirdiği bir dinleme metni verilmiştir. Üç adet metin altı soru sorulmuş ve yazılarak cevap verilmesi istenmiştir. Bununla birlikte “4. Konuşalım” etkinliği ile “Gülmece” başlığında öğrencilere ülkelerindeki ünlü bir mizah kahramanın fıkrasını anlatması istenmiştir. Diğer bir metin altındaki etkinlikte ise “5. Yazalım?” ile öğrencilerden komik bir anısını yazması istenmiştir.



Resim 2. ‘Mektup’ fıkrasının görseli (YEE, 2015c: 21)

*Dinleme Metni – Öğretmen kitabından alınmıştır.*

Mektup Bir gün bir adam bir mektupla Nasreddin Hoca'ya gelir. Mektubu Nasreddin Hoca 'ya uzatır. Adam: Hocam, şu mektubu okur musun? Nasreddin Hoca adamdan mektubu alır, şöyle bir bakar. Mektubun yazısı karışıktır. Hoca, mektubu okuyamaz, adama geri verir: Nasrettin Hoca: Al bakalım, ben bu yazıyı okuyamam! Adam: Sen nasıl hocasın! Bir mektubu okuyamadın. Şu kocaman kavuğundan utan! Nasreddin Hoca si-

nirilenir, kavuğunu başından çıkarır, adamın kafasına koyar. Nasrettin Hoca: Al bakalım, marifet kavukta zannediyorsun, sen Nasrettin Hoca oku da görelim!

- *Yedi İklim Türkçe A2* düzeyi ders kitabında ayrıca 8. ünite içerisinde Nasreddin Hoca'dan Fıkralar başlığı ile Peşin Para ve Yorgan Gitti Kavga Bitti iki farklı dinleme metni tespit edilmiştir. Metin altı etkinliği olarak "Fıkralara göre Nasreddin Hoca nasıl bir insan?" diye soru yöneltilerek konuşma becerisine yönelik olarak çalışma tamamlanmıştır.



Resim 3. 'Nasreddin Hoca'dan Fıkralar' görseli (YEE, 2015c: 158)

Peşin Para	Yorgan Gitti Kavga Bitti
Nasrettin Hoca'nın evine bir gün alacaklısı gelmiş. Hoca'ya, Hocam, benden borç para alalı 6 ay oldu. Paramı ne zaman ödeyeceksin." demiş. Nasrettin Hoca'da adama; Şu tarlanın önünden devamlı koyunlar geçer. Oraya bir tel örgü takacağım. Tel örgüye takılan koyun yünlerini satıp sana borcu mu ödeyeceğim." demiş. Adam da haklı olarak gülmüş. Nasrettin Hoca buna karşılık adama, "Peşin parayı gördün, nasıl da gülersin." diye cevap vermiş.	Bir gece sabaha karşı Hoca'nın evinin önünde büyük bir gürültü çıkmış. Hoca yorganına sarılıp dışarı çıkmış. Bakmış ki birkaç kişi kendi aralarında kavga ediyorlar. Hoca da onları ayırmak için aralarına girmiş. Bu sefer, kavga edenler kavgayı bırakmışlar, Hoca'nın sırtından yorganı kapıp kaçmışlar. Yorgansız eve dönen Hoca'ya karısı sormuş: -Kavga ne oldu Hoca efendi? -Ne olsun, demiş Hoca, yorgan gitti, kavga bitti.

- *Yedi İklim Türkçe A2* düzeyinde hazırlanmış olan çalışma kitabında ise Nasreddin Hoca ve fıkra metin türüne ait bir etkinlik tespit edilmemiştir.
- *Yedi İklim Türkçe B1* düzeyinde ise Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkra metnine ait bir unsur tespit edilmemiştir.

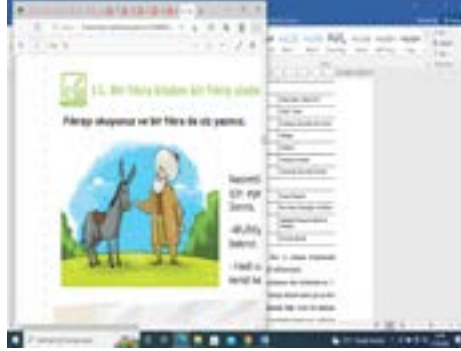
- *Yedi İklim Türkçe* B2 düzeyinde hazırlanan ders kitabı incelendiğinde ise bir dinleme metninin tamamlanmasına yönelik olarak “Kazan Doğurdu” fıkrasının verildiği görülmüştür. Dinleme, okuma, yazma becerilerinin birlikte geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış olduğu belirlenmiştir.



Resim 4. ‘Kazan Doğurdu’ fıkrasının görseli (YEE, 2015f: 53)

Hoca komşusundan ödünç bir kazan alır, kazanı verirken içine bir kazan yerleştirir. Komşusu sorar: -Bu ne? -Senin kazan doğurdu der, Hoca. Komşu çok ..... Aradan birkaç gün geçer. Hoca yine komşusuna ..... . Bir iki gün kullanmak için kazanı ..... Komşusu: “Hay hay baş üstüne.” .....; kazanı sevinerek hocaya ..... Aradan oldukça uzun bir zaman geçer. Komşu, kazanı geri gelmeyince ayakkabılarını giyer, Hocanın evine gider, .....: “Bizim kazan ne oldu?” diye sorar. “Sizin kazan mı? Sizlere ömür.” ..... Hoca. Komşu .....; “Aman hocam kazan bu nasıl ..... .”Ee komşum! Kazanın doğurduğuna inanıyorsun da öldüğüne mi .....

- *Yedi İklim Türkçe* B2 düzeyinde hazırlanan çalışma kitabına bakıldığında ise öncelikle “Bir fıkradan bir fıkraya sizden!” ana başlık altında “Ben Senin Gençliğini de Bilirim” fıkrasını okuma ve ardından öğrencilere de bir fıkraya yazdırma etkinliğine yer verilmiştir.



Resim 5. 'Ben Senin Gençliğini De Bilirim' fıkrasının görseli  
(YEE, 2015g: 37)

Ben Senin Gençliğini de Bilirim Nasrettin Hoca, oldukça yaşlanmıştır. Bir bağa gitmek için eşeğine binmeye çalışır. Ama bir türlü binemez. Sonra, -Ah, ihtiyarlık, diye iç geçirir. Sonra da sağına soluna bakınır. Kimsenin olmadığını görünce, - Hadi canım sende! Ben senin gençliğini de bilirim, diye kendi kendine mırıldanır.

- B2 düzeyindeki çalışma kitabında yer alan ikinci etkinlik ise “Papağan Konuşursa Hindi de Düşünür” adlı fıkraya yer verilmiştir. Metnin içindeki belirlenmiş olan bazı sözcüklerdeki eklerin silinmiş olduğu ve bu eklerin öğrencinin tamamlamasına yönelik bir metin altı etkinliğinin olduğu belirlenmiştir.



Resim 6. 'Papağan Konuşursa Hindi de Düşünür' fıkrasının görseli  
(YEE, 2015g: 50)

Nasreddin Hoca pazar ..... bir adamın başına toplanmış olan kalabalığa yaklaşır. Satıcı el..... kuşu satmaya çalışmaktadır. Ancak kuşun fiyat çok yüksektir. Yan tezgâh ..... tavuklar 5 Akçe iken bu kuş 50 Akçedir. Hoca bir türlü fiyattaki aşırı farkı anlayamaz ve satıcı ..... sorar: -Hemşerim bu nasıl kuş 50



Akçe istersin? Satıcı cevap verir: -Hoca efendi bu bildiğin kuş değildir bu ..... özelliği var. -Neymiş özelliği? -Hocam bu kuş ..... papağan derler ve konuşur. Hoca hemen ev koşar, kümeden hindi kaptığı gibi pazar ..... döner. Papağan satmakta olan adam ..... yanına durur ve yüksek sesle: -Bu gördüğünüz kuş sadece 100 Akçeye, gel, gell!! Herkes ..... çok, papağan satan adam şaşar bu iş ..... ve sorar:  
-Hocam 100 Akçe çok değil mi bir hindi için? – Sen 50 ..... kuş satıyorsun ama... –Dedim ya Hocam ben ..... kuş konuşur. –Öyleyse, benim ki de düşünür!

- *Yedi İklim Türkçe* C1 düzeyindeki ders kitabında ise “Okuyalım, konuşalım.” başlığı altında “Hoca’nın Hesabı” fıkrasına yer verilmiştir. Okunan metin hakkında konuşma becerisine yönelik olarak metin altı etkinliğinde “Hoca’nın hesabı doğru mudur? Niçin?” gibi bir soru sorularak öğrencilerin cevaplandırması istenmiştir.



Resim 7. ‘Hoca’nın Hesabı’ fıkrasının görseli (YEE, 2015ğ: 37)

Nasreddin Hoca bir gün heybe almak için pazara gider. Güzel bir heybe görüp pazarci ile pazarlık yapar ve bir akçeye anlaşılır. Tam oradan ayrılacaktır ki daha güzel bir heybe dikkatini çeker: - Kaç akçe şu heybe muhterem? - İki akçe hocam. - Aldım gitti, diyen hoca elindeki bırakır ve onu alıp tam gidecekken pazarci seslenir: - Hocam! Bu heybe iki akçe. Sen bir akçe verdin. Hoca sinirlenir: -Bre cahil adam! Sana önce bir akçe verdim. Sonra da bir akçelik heybe bıraktım! İki eder iki akçe. Daha benden neyin parasını istersin!

- *Yedi İklim Türkçe* C1 düzeyinde çalışma kitabında ise Nasreddin Hoca ve fıkra metnine ait bir etkinlik tespit edilmemiştir.
- Düzeyler arasında görseller incelendiğinde ise eşeğe ters binen hoca görseli dışında resim kullanıldığı, Nasreddin Hoca’ya yer verilen düzeylerde genellikle görsellerde tutarlılık olduğu tespit edilmiştir.
- Genel olarak değerlendirildiğinde ise Nasreddin Hoca ve fıkra edebî türündeki metnin ünite başındaki üniteyi başlatan ana metinlerden

olmadığı, ana metnin dışında yardımcı metinler olarak kullanıldığı, metin altı etkinliklerinin fıkraya ait bir veya iki kısa etkinlikten oluşturulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Nasreddin Hoca ve fıkraya ait unsurların en fazla A2 düzeyinde yer verildiği, A1 ve B1 düzeylerinde ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

- *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinde Nasreddin Hoca fıkralarından “Mektup, Peşin Para ve Yorgan Gitti Kavga Bitti” fıkralarına A2 düzeyi ders kitabında, “Kazan Doğurdu” fıkrasına B2 düzeyi ders kitabında, “Ben Senin Gençliğini de Bilirim ve Papağan Konuşursa Hindi de Düşünür” fıkralarına B2 düzeyi çalışma kitaplarında, “Hoca’nın Hesabı” fıkrasına ise C1 düzeyi ders kitabında yer verilmiştir. Nasreddin Hoca’nın bilinen fıkralarına yer verilmiş olduğu görülmüştür.
- Fıkralara dil bilgisel açıdan bakıldığında genel olarak geniş zamanın kullanıldığı, diyalogların olduğu, “kavuk, marifet, heybe, akçe, muhterem” gibi sözcüklerin dışında günümüz Türkçesinin hâkim olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Nasreddin Hoca fıkraları incelendiğinde dil ve üslup açısından dil düzeylerine göre anlaşılır metinlerin seçildiği görülmüştür.
- *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinde fıkralara dil düzeylerine göre yeterli düzeyde olmadığı, ana metin olarak yer verilmediği, yardımcı metin altı etkinlikleri olarak yer verilmiş olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, tespit edilen B1 düzeyinde fıkralara yer verilmemiş olması, ayrıca kitaplarda ana metin olarak yer verilmeyişi, metin altı etkinlikleri olarak genel olarak kısa etkinliklerin tercih edilmesi, sözcük öğretiminin yapılmamış olması gibi bulgular üzerine bir dil düzeyine uygun olarak fıkra materyal örneği sunulmuştur. Bu kapsamda, Nasreddin Hoca’nın fıkralarına yönelik olarak hazırlanmış olan öğretim materyali ise B1 düzeyinde hazırlanmıştır. Bu materyal çalışmasında fıkralar, ana metin olarak değerlendirilmiş ve metin altı etkinlikleri dil becerilerine göre hazırlanmıştır. Çalışmaya, Nasreddin Hoca’nın dünyada en bilinen fıkralarından “Ya Tutarsa!” metni ile başlanmıştır. Ardından “Tavşan’ın Suyunun Suyu, Nasreddin Hoca ile Timur ve Kazan Doğurdu” fıkralarına yer verilmiştir. Seçilmiş olan fıkralarda dil düzeyine uygun olarak araştırmacı tarafından gerekli görülen yerlerde sadeleştirme yapılmıştır. Metin altı etkinliklerinde ise soru-cevap, sözcük öğretimi, çoktan seçmeli sorular, metnin anlamına,

içeriğine ve kullanımına yönelik etkinlikler, boşluk doldurma, grup çalışması ile drama yapma gibi okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler etkileşimsel yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmaya çalışılmıştır.

### **Nasreddin Hoca Fıkralarının B1 Düzeyinde Kullanımı**

Dilsel Öge	: Dinleme, konuşma, yazma, okuma becerileri
Dilsel Amaç	: Metinleri okuyarak değerlendirme
Teknikler	: Beyin fırtınası, yaratıcı drama, soru-cevap
Araç- Gereç	: Nasreddin Hoca Fıkraları ile hazırlanan materyal kitapçık
Öğrenci Düzeyi	: B1
Öğrenci Sayısı	: 10-15
Süre	: 40'+40'+40'
Etkinliğin İşlenişi	: Tanıma, tartışma, okuma, yazma, çoktan seçmeli soruları cevaplama, sözcük öğretimi, konuşma, boşluk doldurma, doğru yanlış seçimi ve drama oynama.
Hazırbulunuşluk	
Düzeyi	: Öğrenciler kendi ülkelerindeki fıkra veya mizah kavramını bilmektedirler.
Uygulama Örneği	: Nasreddin Hoca'yı tanıyacağı ve fıkrayı öğreneceği ilk kısım olan A. Nasreddin Hoca'yı Tanıyalım bölümünde "Konuşalım, Tartışalım" yönergesi ile öğrencilere sorular yöneltilir.

- 
- 1.Fıkra ne demek? Türk fıkrası biliyor musunuz?
  - 2.Sizin ülkenizde hem güldüren hem düşündüren birisi var mı?
  - 3.Türk mizahında önemli bir kişilik tanıyor musunuz?
  - 4.Nasreddin Hoca ismini daha önce duydunuz mu?
- 

Sorulara cevap veren öğrencilerle birlikte Nasreddin Hoca'yı anlatan kısa video izletilir. Öğrencilere izledikleri video ile ilgili aşağıdaki sorular yöneltilerek dinleme anlama becerisiyle konuşma becerisi birlikte geliştirilmeye çalışılır.

- 
- Nasreddin Hoca nereli?
  - Nasreddin Hoca nasıl biri?
  - Nasreddin Hoca eşeğe neden ters biniyor?
  - Nasreddin Hoca kaç dil biliyor? Bunlar neler?
  - Nasreddin Hoca'nın mesleği nedir?
  - Nasreddin Hoca'nın gittiği ikinci şehir neresidir?
- 

“B. Nasreddin Hoca Akşehir Gölünde” ise “Okuyalım, Yazalım, Anlatalım.” ile ilk defa öğrenciler Nasreddin Hoca'nın fıkrasıyla karşılaşmış olur. Burada birçok ülkede de bilinen “Ya Tutarsa!” fıkrası ele alınmış ardında “Yazalım” başlığı altındaki etkinlikte öğrencilerin sorulara cevap vermesi istenmiştir.

---

Hoca, günlerden bir gün eline bir tencere yoğurt mayasını alıp Akşehir Gölü'nün kenarına varmış. Elindeki tencereden kaşık kaşık maya alıp göle katmaya başlamış. Bu durumu görenler merakla izlemeye başlamış. Görenlerden biri dayanamayıp Hoca'ya sormuş:

-Hocam, ne yapıyorsun?

Hoca:

-Göle yoğurt mayası katıyorum, demiş.

Adam gülmüş:

-İlahi Hocam, hiç göl yoğurt mayası tutar mı? deyince, bu kez hoca gülmüş:

- Arkadaşlar, dostlar, ben de biliyorum tutmayacağını; ancak ya tutarsa!” demiş.

(“Ya Tutarsa” metni Sakaoğlu & Alptekin, 2009, s.210; Alınmaz, 1969, s. 44'ten alınmıştır.)

---

Bu sorularla öğrencilerin yorumlayarak değerlendirmelerine olanak sağlanmaya çalışılır.

- 
1. Size göre Nasreddin Hoca göle niçin maya katıyor? Verilmek istenen mesaj nedir?  
.....
  2. Siz komşuların yerinde olsaydınız ne tepki verirdiniz?  
.....
  3. Hayatınızda insanlar tarafından imkânsız olarak görülen bir şey yaptınız mı?  
.....
- 

“C. Nasreddin Hoca'nın Misafirleri” ise çalışmanın üçüncü bölümünü kapsamaktadır. Türk insanının misafirperverliğini anlatan, aynı zamanda da kurnazlığa ve hilekârlığa karşı bir tavır sergileyen bu fıkroda Nasreddin Hoca'ya ikram gelen tavşan ve ardından yaşanan olayları içeren bir metin okuması yapılır. “Okuyalım, Konuşalım.” başlığı ile de bağlamdan altı

### çizili sözcükler hakkında öğrencilerin fikirlerini açıklamaları istenir.

Hoca'ya kapısı herkese açılmış. Yakın köylerden bir dostu Nasreddin Hoca'yı ziyarete gelmiş. Yanında da tavşan getirmiş, Hoca'ya hediye etmiş. Hoca'nın eşi, tavşandan yemekler pişirmiş, köylüye yedirip içirmişler, güzelce ağırlamışlar. Köylü çok hoşnut olmuş, her gittiği yerde Hoca'nın ikramlarını anlatmış.

Sonraki günlerde Hoca'nın daha önce hiç tanımadığı biri gelip kapıyı çalmış. "Geçen hafta size tavşan veren köylünün komşusuyum ben." demiş. Hoca, köylüye yine güler yüz göstermiş, tavşanın suyuyla bir çorba hazırlatmış, misafire yedirip içirip ağırlamış. Üçüncü hafta hiç tanımadığı birkaç köylü daha Hoca'ya gelerek: "Biz, size geçen haftalarda tavşan getiren köylünün köylüsüyüz, sana Tanrı misafiri geldik!" demişler. Hoca onları da evinde konuk etmiş, çorba sunarak: "Bu demiş, tavşanın suyunun suyudur." demiş.

Sonraki haftalarda ise yine Hoca'nın hiç tanımadığı kişiler gelip evinin kapısını çalmışlar:

"Biz, sana tavşan getiren köylünün köylüsünün köylüsüyüz, sana Tanrı misafiri geldik!" demişler.

Hoca bir "La havle" çektikten sonra misafirleri eve almış ve ikram olarak bir kâse sıcak su koymuş. Köylüler: «Hocam bu nasıl tavşanın çorbası?» diye sormuşlar. Hoca: "Bu da sizin köylünün tavşanının çorbasının suyunun suyunun suyunun suyu!" diye cevap vermiş.

(*"Tavşanın Suyunun Suyu"* metni Sakaoğlu & Alptekin, 2009, s.188; Güney, 1995, s. 96'dan alınmıştır.)

"Cevaplayalım." başlığı ile okuduklarını anlama, bağlamdan sözcüğün anlamını bulabilme amacıyla metin altı etkinliği olarak çoktan seçmeli sorular hazırlanmış, cevapladıktan sonra hep birlikte konuşmaları istenmiştir.

1. Hangisi “**misafire yiyecek ve içecek ikramında bulunmak**” anlamını ifade eden sözcük grubudur?

- a) La havle çekmek
- b) Kapısını çalmak
- c) Yedirip içirmek

2. “**Tanrı misafiri**” ne demektir?

- a) Habersiz gelen misafir
- b) Sinirli gelen misafir
- c) Neşeli gelen misafir

3. Nasreddin Hoca misafirlere nasıl davrandı?

- a) Güler yüzlü
- b) Hüzünlü
- d) Şikâyetçi

4. Hangisi “**konuk etmek**” ile aynı anlamdadır?

- a) İkrâm etmek
- b) Misafir etmek
- c) Kusur etmek

5. “**La havle çekmek**” deyimini hangi durumda kullanılır?

- a) Gülme durumunda
- b) Sinirlenme durumunda
- c) Ağlama durumunda

6. “**Ağırlamak**” ne demektir?

- a) Misafirle birlikte ağlamak
  - b) Misafire ikramda bulunmak
  - c) Misafirden yardım istemek
- 

“D. Nasreddin Hoca ile Timur” ana başlığı ile dördüncü bölüme ve üçüncü fıkra kullanımına geçilir. “Okuyalım, Yazalım, Konuşalım.” alt başlıklarla ise metnin okunması ve ardından çeşitli sorularla verilmek istenen mesajın anlaşılmasını kolaylaştırıcı etkinlikler verilmeye çalışılır. Bu bağlamda Nasreddin Hoca ile Timur arasında geçen fil konusunu okuyarak derse devam edilir.

Timur, Akşehirliilere bakmaları için bir tane erkek fil verir. Fili, beslemek için Akşehirliiler ellerindeki her şeyi vermişler. Çünkü fil, kenarda köşede ne varsa yiyip bitirmiş. Akşehirliiler, duruma bakmışlar, böyle devam etmek çok zor. Hoca'nın kapısına gelmişler. Hoca'ya:

–“Hocam, ne olur bizi kurtar.”

“Bizim file yedirecek hiçbir şeyimiz kalmadı.”

“Gidin söyleyin Timur'a, filini başka bir yere göndersin.” demişler.

Nasreddin Hoca biraz düşündükten sonra;

-“Hazırlanın!” demiş... “Eğer kabul ederseniz, Timur'a birlikte gidelim ve derdinizi anlatalım.” demiş.

Bunun üzerine Akşehirliiler, “Tamam Hocam, yarın birlikte gidelim.” demişler. Hoca önde, hemşehrileri arkada, huzura çıkmak için yola çıkmışlar. Ama Timur'dan korkan halk bir bir kaçmaya başlar. Hoca, arkasına bakmadan Timur'un odasına girmiş...

Timur sormuş:

– Hayırdır, Hoca, yine ne istiyorsun?

Hoca, “Hünkârım, hemşehrilerim...” diye söze başlamış ancak bakar ki yanında kimse yok. Bunun üzerine Hoca niyetini değiştirmiş.

– Sultanım, demiş Hoca, hemşehrilerim sizin erkek fili çok sevdiler, bize tek fil yetmiyor, bir de dişisi olsa diyorlar, demiş.

Bu güzel haberi alan Timur, çok mutlu olmuş. Nasreddin Hoca'ya hediyeler verdikten sonra onu yolcu etmiş. Nasreddin Hoca, Akşehir'e gelince halk etrafında toplanıp “Hocam, ne oldu?” diye sormuşlar.

Hoca, “Size güzel haberlerim var, gözünüz aydın, filin dişisi de yarın geliyor!” demiş.

(“Gözünüz Aydın, Filin Dişisi de Geliyor” metni Sakaoğlu & Alptekin, 2009, s.219-220'den alınmıştır.)

“Yazalım” kısmında dört soru hazırlandı. Basitten zora doğru hazırlanan sorularda öğrencilere konu ve ana fikir ayrımı yapabilmelerine olanak sağlayacak sorular sorulur.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Nasreddin Hoca kiminle konuşmaya gitti?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nasreddin Hoca'dan Akşehirliiler ne istiyor?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fıkranın konusu nedir?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fıkranın ana fikri nedir?</li> </ul>

“Konuşalım” alt başlığında ise Nasreddin Hoca’nın filler ile ilgili yapmış olduğu fıkra konusu hakkında çeşitli sorular yönelterek öğrencilere metne çok yönlü bakmalarını sağlamak, aynı zamanda da kendi fikirlerini söyleyerek konuşmalarını harekete geçirilmeye çalışılır.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Nasreddin Hoca’nın Timur’la konuşmasını tahmin ettiniz mi? Şaşır-dınız mı?</li><li>• Size göre insanların Nasreddin Hoca’yı yalnız bırakması doğru bir davranış mı?</li><li>• Sizce Nasreddin Hoca’ya hak veriyor musunuz?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Siz Nasreddin Hoca’nın yerinde olsanız ne yapardınız?</li><li>• Siz hiç söz verdiğiniz bir insanı yarı yolda bıraktınız mı?</li><li>• Size söz veren birisi sizi yarı yolda bıraktı mı?</li></ul>
--	---

“E. Nasreddin Hoca ve Komşusu” adlı beşinci bölümde ise “Kazan Doğurdu” fıkrasıyla öğrencilere insanların menfaatlerine uygun olan ve olmayan durumlardaki tavırlarına mantık dışı da olsa nasıl şekillendiği gösterilmek ve öğrencilerin de bu durumlar hakkında çeşitli etkinliklerle konunun anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda Kazan Doğurdu fıkrası öğrencilere dinlettirilir.

Hoca Nasrettin komşusundan bir gün kazan ister. İşini bitirdikten sonra hem teşekkür eder hem de içine küçük bir tencere koyar. Komşu, kazanın içindeki küçük tencereyi görünce şaşkın bir şekilde Hoca’ya sorar:

-Komşu, ....., der. Kazan sahibi bu işe çok sevinir, memnun olur. Aradan birkaç gün geçer, Hoca komşusundan kazanı tekrar ödünç ister. Komşusu da sevinerek kazanı Hoca’ya verir. Ama aradan günler geçer, haftalar geçer, Hoca kazanı getirmez. Sonunda bir gün komşusu Hoca’nın kapısını çalar:

-Hoca, bizim kazanı verir misin? diye sorar. Hoca da:

-Komşu, ....., der. Buna sinirlenen komşusu:

- Aman Hocam, kazan hiç ölür mü? diye sorar. Hoca:

-Kazanın tencere doğurduğuna inanıyorsun da kazan ölünce neden inanmıyorsun, der. (“Kazan Doğurdu” metni Sakaoğlu & Alptekin, 2009: 210; Alınmaz, 1969: 44’den alınmıştır.)

Bu bağlamda metindeki iki önemli ana cümle boş bırakılarak öğrenciler dinledikleri ile bu boşlukları doldurmaları istenmiştir.

1. Komşu, ....., der. Komşusu bu işe pek sevinir.

2. Komşu çok zaman geçti aradan, .....



Aynı zamanda metin altı çalışması olarak doğru-yanlış çalışması hazırlanarak öğrencilerin metni anlamalarına katkı sağlamaya çalışılmıştır.

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1. Nasreddin Hoca komşusundan tencere istiyor.           | .....( D ) ( Y )  |
| 2. Nasreddin Hoca komşusuna iki tane kazan geri veriyor. | .....( D ) ( Y )  |
| 3. Komşu kazanın doğurmasına inanır ve sevinir.          | .....( D ) ( Y )  |
| 4. Komşu kazanın ölümüne inanmıyor.                      | ..... ( D ) ( Y ) |

Son çalışmada ise öğrencilerden okudukları metni canlandırmaları istenerek fıkranın drama olarak da kullanılmasına bir örnek verilmiştir.

İki kişilik gruplar oluşturalım.  
“Kazan Doğurdu” metnini drama yapalım.

İkişer kişilik gruplar oluşturulduktan sonra Nasreddin Hoca fıkrasının drama yapılmasıyla konuşma becerisine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte tonlama, jest ve mimikle de iletişimsel bir dil kullanımına olanak sağlanmaya çalışılmıştır.

## Sonuç

Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler, dil öğretim sürecinin verimli ve nitelikli bir şekilde olabilmesinin temellerindedir. Dil bilgisi veya dersin amacına yönelik hazırlanan yapay veya kurma metinler yerine özgün metinlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu katkıları, özgün metinlerin incelenerek dil öğretim sürecine dâhil edilmesi durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında özgün metin olarak, edebî metin türlerinden fıkra, fıkra metin türü içerisinde de Nasreddin Hoca'nın fıkraları ele alınmıştır. Öncelikle Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan Yedi İklim Türkçe öğretim setleri incelenmiştir. Bu çerçevede, Nasreddin Hoca ve fıkralarına A2, B2 ve C1 düzeylerinde yer verildiği, A1 ve B1 düzeylerinde ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Her fıkra çalışmasında farklı dil becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, fıkralara, ünite başındaki ana metinler gibi yer verilmediği, ana metnin dışında yardımcı metinler olarak kullanıldığı, metin altı etkinliklerinin fıkraya ait bir veya iki kısa etkinlikten oluşturulduğu tespit edilmiştir. İncelenmiş olan kitaplarda fıkra metin türüne yeterli olarak yer verilmediği görülmüştür.

Bulgularda belirlenen eksiklikler üzerine Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen dil öğretim yaklaşımları benimsenerek, fıkra ünitesi şeklinde, fıkraların ana metin olarak ön planda olduğu ve metin altı etkinlikleriyle desteklenerek dört temel beceriye uygun bir dil öğretim materyali hazırlanmaya çalışılmıştır. B1 düzeyi için dört temel becerilerin geliştirilmesi amacıyla çoktan seçmeli, boşluk doldurma, drama çalışmasının yapılması, aynı zamanda sözcük, deyim, kalıp ifade öğretimini ön plana çıkaran çeşitli okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleriyle ders planı şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Nasreddin Hoca fıkralarının metin özelliklerinde çok kültürlü ortamlarda kullanılmaya elverişli ifade tarzının olması, argo, küfür, ahlaksız içeriklerin olmaması, sanatlı, kapalı veya okuyucular tarafından zor anlaşılan ifadelerin olmaması, aksine günlük ve akıcı bir dilin olması önde gelen özellikleri olarak görülmüştür. Ayrıca bu fıkralar, diyalog ve kısa betimlemelerle zenginleşen bir metin olması, konusunun merak uyandırıcı ve ilgi çekici olması, metnin kişileri, mekânları ve olay örgüsü başka kültürlerde de olabilecek ortak bir paydaya sahip olması, kişilerin tutum ve davranışları, betimlenen mekânlar, günümüz dünyası da dâhil olmak üzere birçok kesime ve zamana hitap edebilen bir yapıda olması ile dikkat çekmektedir. Bununla birlikte fıkraların, metindeki sözcüklerde ve ifadelerde İstanbul Türkçesinin olması ve herhangi bir ağız veya yöresel bir dile ait unsurların bulunmaması, çeşitli deyim ve atasözlerini içermesi, uzun cümlelerin yer almayışı, herhangi bir karışıklığa sebebiyet vermeyecek şekilde kişilerin net olması da ön plana çıkan özellikleridir. Bu kapsamda, Nasreddin Hoca fıkralarının dil düzeylerine uygun olarak seçilebilecek zenginlikte metinlerinin olması, kullanılan dil bilgisel yapıların kur düzeyi için uygunluğu ve ders saatleri içerisinde bir sınıf etkinliği olarak işlenebilecek nitelikte özelliklere sahip olması bakımından değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanımının öğrenciler açısından faydalı olacağı ortaya çıkmaktadır.

Nasreddin Hoca fıkralarının dil özellikleri ve konuları bakımından dil öğretiminde kullanılmaya elverişli metinler olarak değerlendirildiği için Türkçe öğretiminde hazırlanan kitaplarda başlı başına bir ünite olarak hazırlanabilmesi veya ana metin kullanılabilmesi, fıkralara dil düzeylerine göre yer verilmesi, bir ünite veya bölüm şeklinde oluşturulması, bütün

becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin hazırlanabilmesi, deyim, kalıp ifade ve İstanbul Türkçesini içeren metinleri ile sözvarlığını zenginleştirecek örnekleri ön plana çıkaracak şekilde örnek çalışmaların hazırlanması önerilmektedir.

### Kaynakça

[1] Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin

Hoca fıkraları. *Millî Folklor*, 25(100), 171-181.

[2] Alınmaz, H. (1969). *Resimli ve çizilmiş Nasreddin Hoca fıkraları*. İstanbul: Yıldız

Kitapevi.

[3] Aytan, T., Saydam, M., Akkaş, N. ve Güneş, G. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi: Nasrettin Hoca fıkraları örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 230-242.

[4] Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Messeret Oteli"*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

[5] Baki, Y. ve Karakuş, N. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, (17), 785-812.

[6] Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri. *Türk Yurdu*, 97(255), 61-63.

[7] Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *I. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 924-935. Mannheim-Germany: International Journal of Languages Education and Teaching .

- [8] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- [9] Caba, Z. A. (2013). *Nasreddin Hoca fıkralarının mantısal açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [10] Council of Europe (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Council of Europe Publishing.
- [11] Dedebağı, H. (2007). *Nasreddin hoca fıkralarının eğitim yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- [12] Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.
- [13] Demirtaş, T. (2012). *Değerler eğitiminde edebi ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- [14] Doğru, M. ve Kaplan, H. (2017). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Türk Halkbilimi ve Türk Halk Edebiyatı Unsurlarının Kullanımı: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Örneği. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 227-240.
- [15] Erişek, Ö. ve Yücel, F. (2002). Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-76.
- [16] Güney, E. C. (1995). *Türk ve dünya klasikleri Nasrettin Hoca fıkraları*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- [17] Kahveci, Z. N. (2015). *Günümüzde yaşayan Nasreddin Hoca imgesi: Akşehir ve Sivrihisar örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [18] Karadağ, M. (1996). *Türk halk edebiyatında anlatı türleri*. Ankara: Ürün Yayınevi.

- [19] Kılıç, T. (2014). *İlkokul öğrencilerine yönelik hikâye kitaplarının grafik tasarım öğeleri açısından incelenmesi Keloğlan ve Nasreddin Hoca örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [20] Okcu, A. L. (2017). *Nasreddin Hoca fıkralarının zaman kavramı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [21] Sakaoğlu, S. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yay.
- [22] Sakaoğlu, S. ve Alptekin, A. B. (2009). *Nasreddin Hoca*. (Dü.; Gür, S.) Ankara: AKDITYK Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- [23] Sallabaş, M. E. ve Göktentürk, T. (2018). Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara türkçe öğretimi bakımından değeri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 260-275.
- [24] Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına temel beceri ve temel değerlerin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(40), 257-272.
- [25] Tan, N. (2015). UNESCO somut olmayan kültürel miras kavramı çerçevesinde Nasreddin Hoca fıkralarının sürdürülebilirliği. *Türk Dünyası*, (36), 93-105.
- [26] Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- [27] TDK (2009). *Türkçe sözlük* (10. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [28] Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi öğrenme alanları açısından Nasrettin Hoca fıkralarının kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 271-287.

[29] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkraları. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 9(3), 63-87.

[30] Yeşilyurt, E. T. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür aktarımında Nasreddin Hoca fıkralarının B2 seviyesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

[31] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[32] Yıldırım, D. (1998). Fıkra türü. *Türk Bitiği: Araştırma / İnceleme Yazıları* içinde (ss.221-231). Ankara: Akçağ Yayınevi.

Çalışmada İncelenen Kitaplar:

[1] YEE (2015a), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A1 Düzeyi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[2] YEE (2015b), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı A1 Düzeyi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[3] YEE (2015c), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A2 Düzeyi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[4] YEE (2015ç), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı A2 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[5] YEE (2015d), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı B1 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[6] YEE (2015e), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı B1 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[7] YEE (2015f), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı B2 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[8] YEE (2015g), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı B2 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[9] YEE (2015ğ), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı C1 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

[10] YEE (2015h), *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı C1 Düzeyi*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

### Extended Summary

It is a broad concept that includes a multicultural communication within foreign language teaching. For centuries, nations have not only wanted to teach each other their language, but also to introduce many elements of their culture. In this context, language teachers have tended to include texts, people and places that are adopted by the society to reflect both language and culture and that come to the forefront in their cultures into the teaching process by evaluating them. In this study, original texts were discussed and the anecdotes of Nasreddin Hodja, who is known worldwide in the type of joke and accepted as a person of peace, were emphasized. In this context, in the study, it is aimed to reveal at what level, how and with which language skills the clauses of Nasreddin Hodja are included in the books used in the teaching of Turkish as a foreign language and to present a sample of the anecdotal material in accordance with a language level within the scope of the deficiency determined after the findings determined. In this context, investigations were carried out within the framework of the following questions for the study:

1. Which of the anecdotes of Nasreddin Hodja are included in the books prepared for the teaching of Turkish as a foreign language?
2. In the books prepared for the teaching of Turkish as a foreign language, at what level and with what language skills are Nasreddin Hodja and his anecdotes included?
3. What kind of material can be prepared with the literary text of the paragraph that will contribute to the four basic language skills in the teaching of Turkish as a foreign language?

Many studies have been carried out on the use of the anecdotes of Nasreddin Hodja, who is an important place among the intangible cultural heri-

tage and who draws attention with his various features such as language, style, content and reflecting the Turkish cultural elements among the original literary text types, in the education process. In the studies carried out to include the anecdotes of Nasreddin Hodja in the textbooks, which are seen as one of the main teaching materials in the course process; It was emphasized that the clauses should be used with the rich cultural elements and universal values they contain, but this type of text was not included in the books at a sufficient level and that its place in textbooks should be increased (Tekşan, 2012; Doğru ve Kaplan, 2017; Baki and Karakuş, 2014; Demirtas, 2012; Ulutaş and Kara, 2017; Yeşilyurt, 2019). In addition, it has been seen that there are studies that anecdotal texts have an effect on the development of language and thought skills. Anecdotes in the teaching of language skills and core values (Şen, 2007); has been positively effective in the development of reading skills (Aytan, Saydam, Akkaş and Güneş, 2021) and creative thinking skills (Temizkan, 2011). However, it has been seen that there are studies on the use of jokes in improving vocabulary and teaching vocabulary. The use of anecdotes in Turkish language teaching facilitates the teaching of vocabulary, especially at B2 and C1 levels (Ak-kaya, 2013), and that the anecdotes selected in accordance with the language level contribute to vocabulary learning (Barın, 2008). There have also been studies that have emphasized the importance of selecting anecdotes in accordance with language levels. In this context, examples of anecdotes that can be used by taking into account language levels and the grammatical structures at these levels are also presented (Sallabaş and Göktentürk, 2018). It has been determined that the studies carried out emphasize the contribution of the anecdotes to the teaching process.

This study is a qualitative research that deals with the examination of textbooks used in the teaching of Turkish as a foreign language. In accordance with the purpose of the qualitative study, which has descriptive features, the document review pattern was used.

*Yedi İklim Turkish* teaching sets prepared by *Yunus Emre Institute* were examined at A1, A2, B1, B2 and C1 levels in terms of Nasreddin Hodja's jokes.



In this context, it was observed that Nasreddin Hodja and his clauses were included at A2, B2 and C1 levels, while they were not given at all at A1 and B1 levels. It was determined that the aim of each paragraph study was to develop different language skills. However, it was determined that the anecdotes were not included like the main texts at the beginning of the unit, they were used as auxiliary texts outside the main text, and the sub-text activities were composed of one or two short activities of the anecdote.

In this context, it was seen that the type of clause text was not included sufficiently in the books examined used in language teaching and that the processing of the paragraph in the book consisted of short activities. However, it was evaluated that Nasreddin Hodja's anecdotes would have a positive contribution to the fact that they are suitable texts suitable for use in language teaching in terms of language characteristics and subjects, that they can be prepared as a unit on their own or that the main text can be used in the books prepared for Turkish teaching, and that the anecdotes can be included according to language levels. In this context, it is recommended to give more space to Nasreddin Hodja paragraphs in the course materials used in language teaching according to their language level, to form a unit or section, to prepare activities for the development of all skills, to prepare examples that will enrich the vocabulary of texts containing idioms, phrases and Istanbul Turkish.



# ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Ön Hazırlık Çalışmaları<sup>1</sup>***

**İsmail AYDOĞDU<sup>2</sup>**

## **Öz**

Hayatın her anında olduğu gibi eğitimde de sıkça başvurulmuş ve kullanılan okuma, dilin dört temel becerisinden biri olup özellikle yabancı dil öğretiminde temel beceri konumunda yer almaktadır. Dil öğretiminde temel materyal olma özelliğine sahip olan ve ders kitaplarında yer alan okuma metinleri bilgi vermenin yanı sıra öğrenilen dilin özellikleri ile hedefe uygun kelime ve kelime gruplarını içererek öğrenene dilin kullanımına dair farklı işlevleri kazandırmayı hedeflemektedir. Okuma metinlerinde öğretimi hedeflenen dil bilgisi yapıları ile dile ait diğer unsurları, kelime ve kelime gruplarını öğrenene sezdirmek ve öğrenenin dikkatini çekmek amacıyla okuma metinlerinden önce hazırlık çalışmalarına veya okuma metnine geçmeyi kolaylaştıracak metin hakkında düşüncelerini sağlayacak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metinlerin ön hazırlık çalışmaları ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardan olan İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı ile Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı setlerinde bulunan B1 seviyesinde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait olan ön hazırlık çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuç-

<sup>1</sup> Çalışma İAÜ Aydın TÖMER tarafından düzenlenen III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi TÖMER, [iaydogdu@sakarya.edu.tr](mailto:iaydogdu@sakarya.edu.tr), ORCID:0000-0002-2368-7517

Geliş tarihi: 14.09.2022- Kabul tarihi 20.09.2022

Kaynak Gösterme: Aydoğdu, İ. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ön hazırlık çalışmaları. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7(2), 265-285.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2005

larına göre İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda belirlenen altı kategoriden 4 tanesi bulunmuş, buna karşılık belirlenen 17 koddan da 12 tanesi bulunmuştur. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda 4 kategoriye rastlanmış ve 5 kod bulunmuştur. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda 6 kategorinin tamamı ve buna ek olarak 19 koddan 14 tanesi bulunmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitaplarındaki okuma metinleri, ders kitaplarındaki okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları.*

## **Abstract**

### **Examining the Preparation Studies of Reading Texts in the Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language**

Reading, which is frequently used in education as it is in every moment of life, is one of the four basic skills of language and is a basic skill, especially in foreign language teaching. The reading texts in the textbooks, which have the feature of being the basic material in language teaching, aim to provide the learner with different functions regarding the use of the language by including the characteristics of the language learned and the words and word groups suitable for the target. To make the learner perceive the grammar structures and other elements of the language, words and word groups aimed to be taught in reading texts and to attract the attention of the learner, there is a need for activities that will enable them to think about the text that will facilitate the transition to the reading text. There is no study about text preparation studies in teaching Turkish as a foreign language. In this research, it is aimed to examine the preparatory studies of the reading texts in the B1 level textbooks in the Istanbul Turkish Textbook for International Students, Yedi İklim Turkish Textbook, and Yeni Hitit Turkish Textbook for Foreigners, which are among the books used in teaching Turkish as a foreign language. The qualitative research model was used in the study and the data of the research were analyzed using the document analysis method. According to the results of the research, 4 of the six categories determined in the Istanbul Turkish Textbook for International

Students were found, whereas 12 of the 17 codes were found. In Yedi İklim Turkish Textbook, 4 categories were found and 12 codes were found. There were 4 categories and 5 codes in Yedi İklim Turkish Textbook.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a foreign language, reading texts in textbooks, preparation studies of reading texts in textbooks.*

## Giriş

Okuma, kod çözerek (Ur, 2007) yazılanlardan anlamın çıkarıldığı bir beceridir (Harmer, 2007). Tüm çalışma becerilerinin anası olan okuma, öğrenmenin temel aracıdır ve öğrenmedeki en önemli becerilerden biridir (Fry, 1997, s.9). Yabancı dil öğretiminde de okuma becerisi oldukça önemlidir. Bedir'e (2018, s.1) göre yabancı dil öğrenimde okuma becerisi çok önemlidir hatta başarıya ulaşabilmenin anahtarıdır. Okuma yabancı dil öğreniminde sadece bilgi edinmek için değil aynı zamanda yeni sözcük öğrenimi, telaffuz öğrenimi ve gelişimi, dil bilgisi yapılarının sezdirilmesi ve işlenen konunun örnekleriyle öğretimi gibi çok yönlü faydaları sayesinde birçok becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler öğrenmekte oldukları dilin bilgisine, yani tümce bilgisi, sözcük bilgisi ve artalan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları için okuma öğretimin temelinde anlama ulaşma çabası içerisinde olmaktadır. Bir başka deyişle yabancı dilde okuma, metni anlamak için yapılan okumadır (Okur ve Keskin, 2013, s. 293). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde metinlerin ve metni oluşturan metin tasarımı, başlık, fotoğraf/resim, dil bilgisi alıştırmaları, kısa metin ve metinle ilgili eşleştirme, boşluk doldurma ile kelime öğretimi gibi alıştırmalar öğrenenlerin dikkatini çekip metni daha rahat anlaması için önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders araç-gereçleri içinde en etkin kullanılanı ders kitaplarıdır (Karababa ve Üstünsoy, 2012: s. 67). Yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında da dil öğretim bağlamı olarak kullanılan en büyük kaynak okuma metinleridir. Metinler, dille ilgili bütün kuralların ve kelimelerin doğal ortamı olan bağlam içerisinde görülerek öğretimi sağlar (Zorbaz ve Köroğlu, 2016, s. 3). Korkmaz (2019: s. 145) yaptığı çalışmasında dil öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında hacimsel olarak en çok okuma metinlerinin olduğunu ortaya koymuştur ki bu da okuma metinlerinin yabancı dil öğretiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi sadece okuma metinlerinden okuma metinleri de sadece cümlelerden müteşekkil paragraflar gibi düşünülmemelidir. Çünkü metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından ibaret değildir. Şekil itibarıyla bir metnin içinde pek çok cümle bulunabilmektedir. Ayrıca anlam birlikteliği ve bütünlüğü de önemlidir (Halliday ve Hasan, 1976, s.1). Bu sebeple anlamı destekleyecek her türlü resim, fotoğraf veya metin alıştırmaları, örnekleri ile kelime öğretimi veya dilbilgisi alıştırmaları önem arz etmektedir.

Ayrıca ders içi motivasyon ve öğrenenlerin birbirleriyle ve metinle olan etkileşimi için de okuma metinleri öncesinde yapılan etkinlikler önemlidir. Metne hazırlık çalışması, metin sonrası etkinlikler, metnin etrafındaki resimler, metne yönelik stratejiler vb. metni öğretilir kılan unsurlardır (Maden ve Önal, 2020, s.734). Yabancı dil öğretiminde öğrenen bireylerin geliştirilmeye çalışılan becerileri; başlıktan metnin konusunu tahmin etme, okunan metne uygun bir başlık bulma, okuma metninde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, metnin genel olarak hangi konuyla ilgili olduğunu bulma, metinle ilgili istenen ayrıntılı bilgiye ulaşma, metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, metni özetleme becerileridir (Demirel, 2008, s. 155).

Ajideh (2006, s. 16) çalışmasında okuma metinlerinden önce yapılan ön okuma çalışmalarının tahmin edici bir doğası olduğu için öğrencilerin düşünmesini, dolayısıyla metne daha fazla odaklanmalarına ve etkileşim içine girmelerine sebep olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ön okuma çalışmaları ön bilgileri harekete geçirdiği ve sınıfta öğrenenleri hareketlendirdiği için öğrenenlerin daha çok motive olduğunu söylemek mümkündür. Ön hazırlık çalışmaları, metinlerden önce yer alan ve öğrencilerin derse hazır hale gelmelerini ve metne ilgi duymalarını sağlayan soru, cümle, kelime, resim, fotoğraf gibi şeylerin tümüne denir.

## **Problem Durumu**

Yabancı dil öğretiminde okuma metinlerinde öğretimi hedeflenen dil bilgisi yapıları ile dile ait diğer unsurları, kelime ve kelime gruplarını öğrenene sezdirmek ve öğrenenin dikkatini çekmek amacıyla okuma metinlerinden önce hazırlık çalışmalarına veya okuma metnine geçmeyi kolaylaştıracak, metin hakkında düşünmelerini sağlayacak etkinliklere ihtiyaç duyulmak-

tadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok kullanılan üç ders kitabının B1 seviyesi kitaplarında bulunan okuma metnlerinin hazırlık çalışmaları var mıdır? Varsa bu hazırlık çalışmaları nelerdir? sorularına cevap aranacaktır. Dolayısıyla:

İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metnlerinin hazırlık çalışmaları nelerdir?

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Okuma Metnlerinin Hazırlık çalışmaları nelerdir?

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Okuma Metnlerinin Hazırlık çalışmaları nelerdir?

soruları araştırmanın temel araştırma sorularıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma metinleri çok önemlidir ve bu okuma metnlerinin hazırlık çalışmaları ile ilgili akademik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok kullanılan ders kitaplarından belirtilen üç tanezinin aynı seviyedeki okuma metinlerine ait olan hazırlık çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde doğrudan konuyla ilgili bir çalışma bulunmamakla birlikte gerek Türkçe alan yazın gerekse yabancı literatür tarandığında bu çalışmanın amacına benzer şu çalışmalar bulunmuştur. Ajideh (2003) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen sınıflarda şema teorisine dayalı ön okuma görevlerini incelemiştir. Kaya (2005) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 2003- 2004 eğitim- öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularını incelemiştir. Ajideh (2006, s. 16) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarında ön okuma aktivitelerine ilişkin şema-teori temelli etkinlikler araştırılmıştır. Alemi ve Ebadi (2010) yaptıkları çalışmada okuma öncesi etkinliklerin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama üzerine etkilerini araştırmıştır. Mihara (2011) yapmış

olduğu çalışmada okuma öncesi stratejilerin İngilizceyi yabancı dil ve ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama üzerine etkilerini incelemiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı setlerinde bulunan B1 seviyesindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait elde edilen verilerin işlenmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme belgesel tarama olarak belirtilen geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Karasar, 2008, s.183). Doküman analizi ile elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verinin analizi için uygun hale getirilmesi, verinin kodlanması ve kategorilere ayrılmasını içeren bütüncül bir analiz yöntemidir. (Uzunöz, 2021, s.82). Yapılan bu işlemler araştırmacı dışında alanda çalışan 3 araştırmacı tarafından incelenerek tasdik edilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan tüm ders kitap setlerinin B1 düzeyi kitapları oluştururken örnekleme ise amaca uygun olarak Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için en yaygın olarak kullanılan kitap setlerinden olan İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nın B1 kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nın B1 kitabı ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nın B1 kitapları seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi amaçsal örnekleme yöntemi olarak seçilmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. (Büyüköztürk vd. 2019, s.92) Bu bağlamda seviyeler içerisinde B1 seviyesinin seçilmesi de sebebi tamamen amaca daha uygun olarak görülmesidir. Çünkü temel seviyelerde kullanılabilen metinler ve bu metinlere ait ön hazırlık çalışmaları daha kısıtlıdır.



## Veri Toplama Araçları

Veriler İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı, Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı ile Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı setlerinde bulunan B1 seviyesindeki ders kitaplarından toplanmıştır. Ders kitaplarında bulunan okuma becerisine ait okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları incelenmiştir. Bu sebeple ünitelerdeki temel metinler ve temel metinlerdeki okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'ndan altı üniteden toplam on sekiz metin incelenmiştir. Her ünite üç bölümden dolayısıyla üç ana okuma metninden oluşmaktadır. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda sekiz üniteden toplam yirmi dört metin incelenmiş ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda on iki üniteden toplam otuz altı metin incelenerek bu metinlerin hazırlık çalışmaları ele alınmıştır.

İçerik analizinde kod ve kategoriler kullanılmıştır. Kod ve kategoriler araştırmanın bulgularını alt başlıklara ayırarak daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak okuma metinlerinin tüm ön hazırlık çalışmaları altı kategoride ele alınmıştır. Araştırmanın kategorileri şunlar olarak belirlenmiştir:

1. kelime öğretimine ait alıştırmalar ve örnekler,
2. dil bilgisi öğretimine ait alıştırmalar ve örnekler,
3. fotoğraf ve resimlerle metni sezdirme
4. başlık tahmin ettirme soruları,
5. kısa metinlerle veya kısa sorularla ana metne hazırlama
6. ve metin bağlamı açısından sayfa tasarımı metin hakkında ipucu verme, okuma metni hazırlık çalışmaları olarak değerlendirilerek kategorilendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan kodlar ise kategorilerin alt başlığı gibi düşünülerek hazırlanmıştır. Bu kodlar şu şekilde belirlenmiştir:

- fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme,
- kelime ve cümle eşleştirme örnekleri,
- boşluk doldurma örnekleri,
- kelime öğretimi,
- cümle tamamlama,
- kısa metin yazımı,
- kısaca gramer öğretimi ve örnekleri,
- Kısa cevaplı konuşma soruları,
- kavram tanıtımı,
- Sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme,
- başlık tahmin ettirme,
- özet yazdırma/slogan buldurma,
- beyin fırtınası,
- çoktan seçmeli sorularla metne hazırlık,
- zıt anlamlı ifadeleri buldurma,
- işaretleme,
- kavramları sezdirmeye yönelik sorular ve yorumlama

olmak üzere toplam 17 kod bulunmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde iki araştırmacı belirtilen kitapları ve kitaplarda bulunan okuma metinlerine ait olan hazırlık çalışmalarını incelemiş, tablolar haline getirmiş ve sonrasında da bu tabloları yorumlamıştır. Herhangi bir yanlışlık olmaması ve yapılan işlemlerin herkesçe anlaşılır olması açısından araştırmadan bağımsız üç uzmana gösterilerek fikirleri alınmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna ait sorulara cevap aranmıştır.

*Tablo 1: İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabında bulunan okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları*

Ünite 1	1. METİN	2. METİN	3. METİN
	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	kısa cevaplı konuşma soruları	işaretleme	cümle tamamlama
	boşluk doldurma örnekleri	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme		
Ünite 2	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	beyin fırtınası	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri	çoktan seçmeli sorularla metne hazırlık
	boşluk doldurma örnekleri		

Ünite 3	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	beyin fırtınası	boşluk doldurma örnekleri	kavramları sezdirmeye yönelik sorular ve yorumlama
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
Ünite 4	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	çoktan seçmeli sorularla metne hazırlık	zıt anlamlı ifadeleri buldurma	hazırlık çalışması: konuşma
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
Ünite 5	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	kısa cevaplı konuşma soruları	beyin fırtınası	kısa cevaplı konuşma soruları
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
Ünite 6	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri	kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları

İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda belirlenen kategorilerden 4 tanesi bulunmuştur. Bu kategoriler: kelime öğretimine ait alıştırmalar ve örnekler, dil bilgisi öğretimine ait alıştırmalar ve örnekler, fotoğraf ve resimlerle metni sezdirme ve kısa metinlerle veya kısa sorularla ana metne hazırlamadır. Bu kategorileri oluşturan toplam 12 tane kod bulunmaktadır. Bu kodlar fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme, kısa cevaplı konuşma soruları, boşluk doldurma, kısaca gramer öğretimi ve örnekleri, beyin fırtınası, konuşma, kavram tanımı, zıt anlamlı ifadeleri buldurma, çoktan seçmeli, kelime ve cümle eşleştirme örnekleri, beyin fırtınası ve cümle tamamlama bölümlerinden oluşmaktadır. Yeni İstanbul kitabının kategori-kod bağlamında zengin bir içeriğe sahip olduğu; hedeflenen kazanımlara öğrenenleri metne hazırladığı söylenebilir. Metin öncesi kullanılan ve tespit edilen birtakım hazırlık metotlarından ayrı olarak, kitabın “Hazırlık Çalışmaları” başlığı ile ortaya koymuş olduğu etkinlikler de aynı başlık/etkinlik ile tabloda verilmiştir.

*Tablo 2: Yedi İklim Türkçe ders kitabında bulunan okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları*

Ünite 1	1. METİN	2. METİN	3. METİN
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları	
	başlık tahmin ettirme		
Ünite 2	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	kısa cevaplı konuşma soruları	sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme
		fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	
		sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme	

Ünite 3	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları
Ünite 4	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları	kısa cevaplı konuşma soruları
Ünite 5	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası
Ünite 6	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası
Ünite 7	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası
Ünite 8	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası	hazırlık çalışması: konuşma & beyin fırtınası

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda belirlenen 6 kategoriden 4 tanesi bulunmaktadır. Bu kategoriler: fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme, başlık tahmin ettirme, kısa metinlerle veya kısa sorularla

ana metne hazırlama, metin bağlamı açısından sayfa tasarımı ile metin hakkında ipucu vermedir. Bu kategorileri oluşturan toplam 5 tane kod bulunmaktadır. Bu kodlar: fotoğraflarla metne hazırlama, beyin fırtınası, metin hakkında konuşurma, başlık buldurma, sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme bilgisinden oluşmaktadır. İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'na göre değerlendirme yapıldığında Yedi İklim kitabının hazırlık çalışmalarında daha durağan bir yöntemi takip ettiği söylenebilir. Toplam 8 üniteden oluşan Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda hazırlık çalışmaları genellikle "Konuşma: Beyin Fırtınası" ekseninde gelişme göstermiştir.

*Tablo 3: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabında bulunan okuma metinlerinin hazırlık çalışmaları*

Ünite 1	1. METİN	2. METİN	3. METİN
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	sayfa tasarımı ile metin hakkına bilgi verme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	boşluk doldurma örnekleri		
Ünite 2	kelime öğretimi	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	kelime öğretimi
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme		kısaca gramer öğretimi ve örnekleri
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		kelime öğretimi

Ünite 3	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	cümle tamamlama		
	kısa metin yazdırma		
	kısaca gramer öğretimi		
Ünite 4	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	boşluk doldurma örnekleri		
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme		
Ünite 5	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	sayfa tasarımı ile metni veya konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	boşluk doldurma örnekleri		
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	kavramları sezdirmeye yönelik sorular ve yorumlama		
Ünite 6	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri	sayfa tasarımı ile metni veya konusunu sezdirme	



Ünite 7	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	kelime öğretimi		
Ünite 8	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	özet yazdırma/slogan buldurma
	boşluk doldurma örnekleri		
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
Ünite 9	işaretleme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	başlık bulma	sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme
	eşleştirme		
Ünite 10	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	kavram tanıtımı		
Ünite 11	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	başlık bulma	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	boşluk doldurma örnekleri	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	
	kelime ve cümle eşleştirme örnekleri		
	sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme		
Ünite 12	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme	sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirme	fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme
	boşluk doldurma örnekleri		

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda 6 kategorinin tamamına ait ön hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. Bu kategorileri oluşturan toplam 14 tane kod bulunmaktadır. Bu kodlar: özet yazdırma, başlık buldurma, boşluk doldurma, fotoğraflarla metne hazırlama-metnin konusunu sezdirme, kelime ve cümle eşleştirme örnekleri, kelime öğretimi, cümle tamamlama, kısa metin yazımı, kısaca gramer öğretimi ve örnekleri, kavramları sezdirmeye yönelik sorular ve yorumlama, kısa cevaplı konuşma soruları, işaretleme, kavram tanıtımı ve Sayfa tasarım ile metni veya konusunu sezdirmeden oluşmaktadır. Ünite sayısı bakımında incelenen diğer kitaplardan daha fazla üniteye sahip olan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı benzer kodlara sahip olmakla birlikte "yazma" pratiği ekseninde diğer kitaplardan ayrıldığı tespit edilmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın sonucuna göre incelenen üç ders kitabı setinde incelenen B1 kitaplarından okuma metinlerinden önce kullanılan ön hazırlık çalışmaları 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda 4 kategoriye, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda 6 kategoriye ve Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda 4 kategoriye rastlanmıştır. Kategorilerin alt başlıkları olan kodlar dikkate alındığında toplam 17 koddan İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda 12 kod, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda 12 kod ve Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'nda ise 5 kod bulunmaktadır. Kitaplarda bulunan metin sayılarının farklı olması kod ve kategori sayılarının da farklı olmasına neden olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde metinlerin önemi herkes tarafından bilinmekteyken bu metinlere ait ön hazırlık çalışmalarının olmaması ya da az olması öğrenenlerin motivasyonlarını ve ders ile ilgili akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Çünkü ön hazırlık çalışmaları metinsel ipuçları vermek, anlamı bilinmeyen kelimeleri veya bilinmeyen dil bilgisi konuları vermek, kelimelerin eş ya da zıt anlamlarını vermek için önemlidir. Bu nedenle hem araştırmacıların bu konuyla ilgili farkı çalışmalar yapmaları hem de kitap yazarlarının okuma metinlerinin ön hazırlık çalışmalarına önem verip çeşitlendirerek kitaplara almaları öğrenenler açısından daha iyi olacaktır.

## Kaynakça

- [1] Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the esl reading class. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3.
- [2] Ajideh, P. (2006) Schema–theory Based Considerations on Pre-reading Activities in ESP Textbooks. *The Asian EFL Journal*, 16
- [3] Alemi, M. & Ebadi, S. (2010). The effects of pre-reading activities on esp reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 569-577.
- [4] B, Bedir, S. (2018). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliliklerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [5] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.
- [6] Demirel, Ö. (2008). Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler. USEM Yayınları.
- [7] Fry, R. (1997). *Improve Your Reading*. The Career Press.
- [8] Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Education
- [9] Karababa, C. ve Üstünsoy, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157
- [10] Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları
- [11] Kaya, G. (2005). 2003- 2004 eğitim- öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularını incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hayat: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- [12] Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin metin işleme süreleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(1), 121-146.<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4098>
- [13] Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752
- [14] Mihara, K. (2011). Effects of pre-reading strategies on efl/esl reading comprehension. *TESL Canada Journal* 28(2):51
- [15] Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılarla türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: istanbul yabancılar için türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640
- [16] Ur, P. (2007). *A course in language teaching practice & theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [17] Uzunöz, A. (2021). Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla. Pegem Akademi
- [18] Zorbaz, K. Z. ve Köroğlu, M. (2016), “Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri”, *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2509-2524.

### **Extended Abstract**

Reading is a skill in which meaning is extracted from writing by decoding (Ur, 2007). Reading, the mother of all study skills, is the basic tool of learning and one of the most important skills in learning (Fry, 1997, p.9). Reading skill is also very important in foreign language teaching. Among the course materials used in foreign language teaching, the most effective one is course books (Karababa & Üstünsoy, 2012: p. 67). The biggest source used as a language teaching context in the textbooks prepared for foreign language teaching is the reading texts. Texts provide teaching by being seen in the context, which is the natural environment of all rules and words related to language (Zorbaz & Köroğlu, 2016, p. 3). Korkmaz (2019: p.

145) revealed in his study that there are the most volumetric reading texts in the textbooks used in the field of language teaching, which shows how important reading texts are in foreign language teaching. Reading skills in foreign language teaching should not be considered only as reading texts, and reading texts should not be considered as paragraphs consisting of sentences. Because the text is not just the sum of the sentences that make up it. In terms of shape, there can be many sentences in a text. In addition, the unity and integrity of meaning are also important (Halliday & Hasan, 1976, p.1). For this reason, any kind of picture, photo, or text exercise that will support the meaning, with examples, vocabulary teaching, or grammar exercises is important. In foreign language teaching, there is a need for activities that will make it easier to pass on to the reading text or to make it easier to pass on to the reading text before reading texts to make the learner sense the grammar structures and other elements of the language, words, and phrases that are aimed to be taught in reading texts, and to attract the attention of the learner. Are there any preparatory studies for the reading texts in the B1 level books of the three most used textbooks in teaching Turkish as a foreign language? If yes, what are these preparatory studies? questions will be answered. Therefore:

1. What are the preparatory activities for the reading texts found in the Istanbul Turkish Textbook for International Students?
2. What are the preparatory activities of the Reading Texts from the Yedi İklim Turkish Textbook?
3. What are the preparatory activities of the Reading Texts from the Yeni Hitit Turkish Textbook for Foreigners?

Document analysis was used in the processing of the data obtained from the reading texts in the B1 level textbooks in the Istanbul Turkish Textbook for International Students, Yeni Hitit Turkish Textbook for Foreigners and Yedi İklim Turkish Textbook sets. Picture, film, etc., bearing the traces of past phenomena, which are specified as document analysis, and documentary scanning. works, books, magazines, etc., published about the facts. It is a qualitative research method used to analyze some written materials (Karasar, 2008, p.183). The data obtained by document analysis were evaluated by content analysis. Content analysis is a holistic analy-

sis method that includes making the collected data suitable for analysis, coding, and categorizing the data. (Uzunöz, 2021, p.82). These processes were examined and approved by 3 researchers working in the field apart from the researcher.

Code and categories were used in content analysis. Code and categories will make the findings of the research easier to understand by dividing them into subheadings. In this context, all preliminary studies of reading texts were handled in six categories for the research. The categories of the research were determined as:

1. exercises and examples of vocabulary teaching,
2. exercises and examples of grammar teaching,
3. detecting the text with photos and pictures
4. title guessing questions,
5. preparing the main text with short texts or short questions
6. and in terms of text context, the page design was categorized as giving clues about the text and reading text preparation studies.

The codes used in the research were prepared by considering the subheadings of the categories. These codes are determined as follows:

- Preparing for text with photographs - detecting the subject of the text,
- word and sentence matching examples,
- fill-in-the-blank examples,
- vocabulary teaching,
- sentence completion,
- short text writing,
- briefly grammar teaching and examples,
- Short answer to speaking questions,

- concept introduction,
  - Intuiting the text or its subject with page design,
  - guessing the title,
  - print summary/slogan,
  - brainstorming,
  - preparation for the text with multiple choice questions,
  - finding antonyms,
  - marking,
- There are 17 codes in total, including questions and interpretation aimed at making sense of the concepts.

According to the results of the research, the preliminary studies used before reading texts from the B1 books examined in the three textbook sets examined were evaluated in 6 different categories. In the examination, 4 categories were found in the Istanbul Turkish Textbook for International Students, 6 categories in the Yeni Hitit Turkish for Foreigners Textbook, and 4 categories in the Yedi İklim Turkish Textbook. Considering the codes with the subtitles of the categories, there are 12 codes in the Istanbul Turkish Textbook for International Students, 12 codes in the Yeni Hitit Turkish for Foreigners Textbook, and 5 codes in the Yedi İklim Turkish Textbook. The fact that the text numbers in the books are different caused the number of codes and categories to be different. While the importance of texts in foreign language teaching is known by everyone, the absence or lack of preparatory studies for these texts can negatively affect the motivation of the learners and their academic success in the course. Because preliminary studies are important to give textual clues, to give unknown words or unknown grammar topics, and give synonyms or antonyms of words. For this reason, it will be better for the learners both for the researchers to make different studies on this subject and for the authors of the books to give importance to the preliminary studies of the reading texts and to include them in the books by diversifying them.





## ***Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi***

Taşkın SOYSAL<sup>1</sup>

### **Öz**

Öz yeterlik, genel manada bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmasına yönelik algıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilin temel becerilerinden biri olan okuma konusunda belirli düzeyde öz yeterliğe sahip olmaları önemlidir. Bu çalışmada, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören ve ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiş B1 ve B2 seviyesi 98 öğrencinin okuma öz yeterliklerini hangi değişkenlerin etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Okuma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin iki değişken arasındaki anlamlılığının test edilmesi amacıyla Bağımsız Örneklemeler t-testi uygulanmıştır. Verilerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığının test edilmesi amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin geldikleri ülkelerin, dil öğrenme düzeylerinin ve Türkçeyi öğrenme nedenlerinin okuma öz yeterliği açısından farklılık gösteren değişkenler olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışmaya açılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:*** Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma, öz yeterlik.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, taskinsoysal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2753-5905

Geliş tarihi: 14.09.2022- Kabul tarihi: 26.09.2022

**Kaynak gösterme:** Soysal, T. (2022). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 287-308.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v07i2006

## ***Investigation of Reading Self-Efficacy of Turkish as a Foreign Language Learners in Terms of Various Variables***

### **Abstract**

Self-efficacy, in general, is the individual's perception of having the skills he or she needs to perform a job. It is important for those who learn Turkish as a foreign language to have a certain level of self-efficacy in reading, which is one of the basic skills of the language. In this study, it was aimed to examine which variables affect the reading self-efficacy of 98 B1 and B2 level students studying at Karamanoğlu Mehmetbey University TÖMER and determined according to the accessible sampling method. The data of the study were collected with the "Reading Skills Self-Efficacy Scale for Students Learning Turkish as a Foreign Language". In order to test the significance of the data obtained in the study between two variables, Independent Sample t-test was applied. In order to test the significance of the data between more than two variables, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was performed. According to the results obtained in the study, it was concluded that the reading self-efficacy of the students who learn Turkish as a foreign language does not differ according to gender, besides, the countries from which the students come, their language learning levels and the reasons for learning Turkish are the variables that differ in terms of reading self-efficacy. The results obtained in the study were discussed in the light of the relevant literature and various suggestions were presented.

**Keywords:** *Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, reading, self-efficacy.*

### **Giriş**

Bir dilin o dilin konuşucusu olmayan başka bir millete öğretilmesi geçmişten günümüze çeşitli sebeplerle gerçekleştirilmektedir. Savaşlar, göçler, ticari ve dinî ilişkiler dillerin yabancılara öğretilmesi konusunun başlıca sebepleridir. Yabancı bir dili öğrenmek yeni dünyaları, yeni anlayışları, yeni kültürleri edinmek demektir. Biçer (2012) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin köklü bir geçmişe sahip olduğunu, tarihin birçok döneminde yabancıların Türkçeye ilgi gösterip onu öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu durum genel kanının aksine yabancılara

Türkçe öğretiminin Divanü Lügati't-Türk'ten çok daha öncelere gittiğini göstermektedir.

Günümüz şartlarında yabancı dil öğretimi kitlesel bir ticari hareket hâlini almıştır (Şimşek, 2011). Yabancı dil öğretmek amacıyla açılan kurslar, hareketlilikler, eğitim programları gibi bu ihtiyacı karşılamaya yönelik yüksek bir arz-talep söz konusudur. Belirli ülkelerde yoğunluk olmak üzere çoğu ülke dil öğretim hizmetlerini ticari bir anlayışla yürütmektedir. Bununla birlikte milletler, kendi dillerinin konuşulduğu ölçüde uluslararası bir güç olma yolunda ilerlemektedir. Küreselleşmenin gün geçtikçe etki alanını artırması; ticari, ekonomik ve kültürel etkileşimin yanı sıra yabancı dil öğretimine olan ihtiyacın da aynı oranda artmasına yol açmıştır. İşcan (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin son 20-25 yılda gelişmeye başladığını ve Türkiye'nin uluslararası öneminin giderek artmasından dolayı Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik artan bir ilginin söz konusu olduğunu aktarmış, bunun yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında titizlikle yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu dile getirmiştir.

Dillerin yabancı dil olarak öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme temel becerileri yoluyla gerçekleştirilir. Her bir beceri kendi içinde ve diğer becerilerle bütünleşik şekilde büyük bir önem arz eder. Yabancılarla Türkçe öğretiminde okuma becerisi bu açıdan doğru yöntem ve tekniklerle, sistemli ve dengeli bir şekilde yürütülmesi gereken bir yapıya ihtiyaç duyar. Çünkü ana dilinde okuma eğitiminde öğrencilerin anlama becerisinin geliştirilmesine, okuma alışkanlığının kazandırılarak öğrencilerin nitelikli birer okur olmasına yoğunlaşılırken aynı durum yabancı dil öğretiminde öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi amacını taşımaktadır. (Tüfekçioğlu, 2013). Okuma becerisinin yabancı dilde metni anlama üzerine yoğunlaşmasının sebebi öğrencilerin yabancı dilin tümce, sözcük ve artalan bilgisine yeterli düzeyde hâkim olamamalıdır. Bu açıdan yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin kazandırılması hedef kitlenin durumuyla yakın ilişkilidir (Okur ve Keskin, 2013).

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancılarla Türkçe öğretiminde de okuma becerisi diğer becerilerin gelişimini doğrudan desteklemektedir. Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek (2015) okuma becerisinin yabancılarla Türkçe öğretiminde bu temelde alımlayıcı dil becerilerinin merkezinde önemli bir

yere sahip olduğunu aktarmışlardır. Temel dil becerileri kazanılırken dinlemeyle başlayan süreç konuşma, okuma ve yazma sırasında ilerler. Ancak yabancı dil öğretiminde böyle bir sıralama söz konusu değildir ve okuma becerisi diğer becerilerin kazanılmasına kaynaklık ettiği için büyük bir öneme sahiptir.

Okuma becerisi, genel anlamda okuma eğitimi ve öğrenci boyutlarında şekillenen değişkenlere sahiptir. Yapılan eğitimin durumu, bu eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, eğitimin gerçekleştirildiği fiziksel ortam ve öğretmenin sergilediği yaklaşım okuma eğitiminden kaynaklanan değişkenleri temsil ederken öğrencinin hazır bulunuşluğu, okuma eğitimine karşı olan ilgi, istek ve motivasyonu öğrenci kaynaklı değişkenleri temsil etmektedir.

Okuma becerisi; yazma, konuşma ve dinleme becerilerine nispeten Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önem verilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okuma sürecinde onları etkileyen faktörlerin farkında olmaları ve yapılacak eğitimin planlanmasında bu durumun göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Razi ve Razi (2014) öğrencilerin hedef dilde genel bir yeterlilik sağlamaları adına yoğun ve kapsamlı okuma etkinliklerinden daha yüksek seviyede yararlanılması gerektiğini, böylece öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğrendikleri okuma stratejilerini uygulama fırsatları bulacaklarını ifade etmişlerdir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde amaç okuduğunu anlamadır. Güneş (2007) kelime, cümle ve paragrafların anlamlı ve doğru bir biçimde okunmasının elde edilen bilgiler üzerinde düşünmeyi, sebepleri sorgulamayı, çıkarım ve değerlendirmelerde bulunmayı sağlaması bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir metnin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması için metnin vermek istediği açık ve örtük mesajların anlaşılması, değerlerin kavranması gerekmektedir.

Okuma becerisinde göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri de yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı öz yeterlik algısıdır. Öz yeterlik, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bandura (1986) öz yeterliği bireylerin belirli işleri yapabilmeleri amacıyla gerekli faaliyetleri düzenleyip uygulayabilmeleri bakımından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüleri olarak tanımla-

maktadır. Bu anlamda öz yeterlik, kendi yeteneklerinin farkında olmak ve bu yetenekleri kullanarak bir işi gerçekleştirebileceğine inanmaktır (Zusho ve Pintrich, 2003). Öz yeterlik algısı, bireyin günlük yaşamda karşılaşacağı olay ve durumlarda göstereceği performansı doğrudan etkilemekte; bireyin neler hissettiği, konu hakkında ne düşündüğü, bir işe başlamak ve gerçekleştirmek için kendini nasıl motive ettiği ve bu süreçte nasıl davrandığı hakkında da etki sahibi olmaktadır (Bandura, 1993). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma eğitiminden en yüksek verimin alınması için yapılması gerekenlerden biri de okuma sürecini etkileyen değişkenlerin farkında olmaktır. Böylece öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin daha yüksek olması, yapılan eğitimin niteliğinin artırılması sağlanabilir.

### **Problemin önemi ve amacı**

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin öneminden hareketle B1 ve B2 seviyesi Türkçe yeterliğe sahip öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Buna göre çalışma, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterlikleri hangi değişkenlerden etkilenmektedir?” sorusu üzerine temellenmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiş ve bulguların verilisinde alt problemlerin verilmiş sırası dikkate alınmıştır.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ülkelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri Türkçe öğrenme nedenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın modeli**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini inceleme amacı taşıyan bu araştırma tarama

modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde amaç geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu hâliyle betimlemektir (Karasar, 2011). Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma öz yeterlikleri alt boyutlar düzeyinde betimlenmeye çalışılmıştır.

## **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 öğretim yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (KMÜ TÖMER) öğrenim gören 98 B1 ve B2 seviye öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılar K1'den K98'e kadar kodlanmıştır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de aktarılmıştır:

**Tablo 1.** *Araştırmada Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Ülke</b>	<b>Yaş</b>	<b>Düzye</b>	<b>Türkçe öğrenme nedeni</b>
K1	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K2	Kız	1	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K3	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K4	Erkek	2	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K5	Erkek	1	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K6	Erkek	1	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K7	Erkek	1	18-25	B1	Kendini geliştirmek
K8	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K9	Erkek	2	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K10	Erkek	1	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K11	Erkek	2	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K12	Erkek	1	26-35	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K13	Erkek	3	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K14	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K15	Erkek	4	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K16	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K17	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K18	Erkek	5	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K19	Kız	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K20	Erkek	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K21	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek

K22	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K23	Erkek	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K24	Erkek	7	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K25	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K26	Kız	3	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K27	Erkek	2	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K28	Erkek	2	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K29	Kız	3	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K30	Kız	7	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K31	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K32	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K33	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K34	Erkek	13	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K35	Erkek	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K36	Erkek	2	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K37	Erkek	2	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K38	Erkek	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K39	Kız	3	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K40	Kız	7	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K41	Erkek	3	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K42	Erkek	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K43	Erkek	2	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K44	Erkek	3	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K45	Kız	3	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K46	Kız	13	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K47	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K48	Kız	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K49	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K50	Erkek	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K51	Erkek	14	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K52	Erkek	13	26-35	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K53	Erkek	6	18-25	B2	Kendini geliştirmek
K54	Kız	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K55	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K56	Erkek	1	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K57	Erkek	15	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek

*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

K58	Kız	14	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K59	Kız	7	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K60	Kız	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K61	Erkek	6	26-35	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K62	Kız	6	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K63	Kız	11	18-25	B1	Kendini geliştirmek
K64	Erkek	6	26-35	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K65	Kız	16	18-25	B1	Kendini geliştirmek
K66	Erkek	11	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K67	Erkek	10	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K68	Erkek	6	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K69	Erkek	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K70	Erkek	12	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K71	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K72	Erkek	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K73	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K74	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K75	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K76	Kız	4	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K77	Erkek	6	26-35	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K78	Kız	6	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K79	Kız	11	18-25	B1	Kendini geliştirmek
K80	Erkek	6	26-35	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K81	Kız	16	18-25	B1	Kendini geliştirmek
K82	Erkek	11	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K83	Kız	10	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K84	Erkek	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K85	Kız	6	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K86	Erkek	12	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K87	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K88	Erkek	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K89	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K90	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K91	Kız	9	18-25	B1	Yurt dışında öğrenime gitmek
K92	Erkek	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek



K93	Erkek	10	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K94	Kız	6	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K95	Erkek	10	18-25	B2	Yurt dışında iş bulabilmek
K96	Kız	11	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K97	Erkek	8	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek
K98	Erkek	3	18-25	B2	Yurt dışında öğrenime gitmek

Tablo 1 incelendiğinde 98 katılımcının 56'sı erkek, 42'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar 16 ayrı ülkeden Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelmişlerdir. Ancak verilerin analizi sürecinde katılımcıların geldikleri ülkeler Afrika ülkeleri, Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğu ülkeleri şeklinde gruplanmış ve analizler buna göre yürütülmüştür.

Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 92 katılımcının 18-25 yaş arasında olduğu, kalan 6 katılımcının 26-35 yaş arasında olduğu görülmektedir. Dil seviyeleri bakımından katılımcılara bakıldığında 69 katılımcı B2 seviyesi, kalan 29 katılımcı ise B1 seviyesindedir. Katılımcıların Türkçe öğrenme nedenlerine bakıldığında 66 katılımcı yurt dışında öğrenime gitmek, 17 katılımcı kendini geliştirmek, 15 katılımcı ise yurt dışında iş bulabilmek amacıyla Türkçeyi öğrenmek istemektedir.

### Verilerin toplanması

Araştırma verileri Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 01-30/07/2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde daha önceden yapılan planlamaya bağlı olarak uygulamanın yapıldığı sınıflarda araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmış, yapılacak uygulama hakkında anlaşılmayan noktalar açıklığa kavuşturulmuş, ardından uygulamaya geçilerek süreç tamamlanmıştır.

### Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Güngör ve Kan (2020) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Okuma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” birinci yazarın yazılı iznine bağlı olarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır: 1. bölümde okuma becerisi öz yeterliğine yönelik 16 madde yer almaktadır. Katılımcılar maddeleri 0-100 arası puanlayabilmektedir ve “0: Kesinlikle Yapamam,

50: Orta Düzeyde Yapabilirim, 100: Kesinlikle Yapabilirim”e karşılık gelmektedir. Ölçeğin 2. bölümünde 7 soru yer almaktadır. Bu sorulardan ilk üçü cinsiyet, ülke ve yaş gibi demografik bilgilere yönelikken kalan dördü katılımcıların düzeyi, ne kadar süredir Türkçe öğrendikleri, meslekleri ve Türkçeyi neden öğrenmek istedikleri gibi konulara yöneliktir.

### **Verilerin analizi**

Uygulamalar neticesinde ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplar puanlanmış ve bilgisayar ortamına yüklenerek SPSS 22.0 programıyla çözümlenmiştir. Puanların karşılaştırılması öncesinde istatistiksel tekniğin belirlenmesi için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan normallik dağılımı testindeki çarpıklık (skewness= 0.15) ve basıklık (kurtosis= 0.82) değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışmada elde edilen verilerin normal dağıldığı tespit edilmiş (George ve Mallery, 2010), gerçekleştirilen analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ardından aritmetik ortalamalar, toplam puanlar, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Yapılan karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey Testi ve Dunnett C testleri işe koşulmuştur.

### **Bulgular**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerine yönelik yapılan analizler ve bu analizlere bağlı yorumlar aşağıdaki gibidir:

#### ***3.1. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular ve yorum***

**Tablo 2.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	df	p
Erkek	56	1030.71	231.49	.087	96	.931
Kız	42	1027.14	175.12			

\*p<.05

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi kız ve erkek öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklemeler  $t$ -testine göre kız ve erkek öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(2,96)} = .087, p > .05$ ). Buna göre cinsiyet değişkeni öğrencilerin okuma öz yeterlik algıları üzerinde etkiye sahip değildir.

### 3.2. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ülkelerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında yapılan bir diğer analiz B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin ülke değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi’dir (ANOVA). Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Ülke Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	594717.55	2	297358.77	7.82	.001**
Grup içi	3610417.14	95	38004.39		
Toplam	4205134.69	97	60.21		

\*\* $p < .01$

Yapılan analiz neticesinde B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin ülke değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ( $F_{(2,95)} = 7.82, p < .01$ ). Bu anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testi uygulanmış ve testin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Ülke Değişkeni Puanlarındaki Farklılıklara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) Kıta	(J) Kıta	Ort. fark (I-J)	Std. hata	p
Afrika Ülkeleri Ortadoğu Ülkeleri	Türk Cumhuriyetleri	-208.00	67.21	.007**
		-134.29	42.46	.006**
Türk Cumhuriyetleri Ortadoğu Ülkeleri	Afrika Ülkeleri	208.00	67.21	.007**
		73.71	69.90	.545
Ortadoğu Ülkeleri Türk Cumhuriyetleri	Afrika Ülkeleri	134.29	42.46	.006**
		-73.71	69.90	.545

\*\* $p < .01$

Tablo 4'teki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Afrika ülkeleri ile Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrencilerin okuma öz yeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Buna göre Afrika ülkeleri öğrencilerinin okuma öz yeterliklerinin (Ortalama = 960) Türk Cumhuriyetleri (Ortalama = 1.168) ve Ortadoğu ülkelerinden (Ortalama = 1.094,29) gelen öğrencilerin okuma öz yeterlik puanlarından anlamlı ölçüde düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

### **3.3. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular ve yorum**

**Tablo 5.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Düzey Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Düzey	N	Ort.	Ss	t	df	p
B1	29	948.27	193.50	-2.56	96	.012*
B2	69	1063.18	206.05			

\* $p < .05$

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma

öz yeterliklerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklemeler  $t$ -testine göre öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin düzey (B1 ve B2) değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(2,96)} = -2.56, p < .05$ ). Buna göre B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin B1 düzeyi öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.4. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri Türkçe öğrenme nedenine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular ve yorum

**Tablo 6.** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Türkçe Öğrenme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
	Gruplar arası	563928.20	2	281964.10	7.35	.001**
	Grup içi	3641206.48	95	38328.48		
	Toplam	4205134.69	97			

\*\* $p < .01$

Yapılan analiz sonucunda B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin Türkçe öğrenme nedenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ( $F_{2,95} = 7.35, p < .01$ ). Bu anlamlı farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C Testi uygulanmış ve testin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Okuma Öz Yeterliklerinin Türkçe Öğrenme Nedeni Değişkeni Puanlarındaki Farklılıklara İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları**

(I) Türkçe öğrenme nedeni	(J) Türkçe öğrenme nedeni	Ort. fark (I-J)	Std. hata	Alt sınır	Üst sınır
Yurt dışında iş bulabilmek	Yurt dışına öğrenime gitmek	162.30	56.03	17.51	307.09
	Kendini geliştirmek	1.01	80.55	-208.07	210.11
Yurt dışına öğrenime gitmek	Yurt dışında iş bulabilmek	-162.30	56.03	-307.09	-17.51
	Kendini geliştirmek	-161.28	65.58	-329.20	6.63
Kendini geliştirmek	Yurt dışında iş bulabilmek	-1.01	80.55	-210.11	208.07
	Yurt dışına öğrenime gitmek	161.28	65.58	-6.63	329.20

p<.05

Tablo 7'ye göre “yurt dışında iş bulabilmek” ile “yurt dışına öğrenime gitmek” maddeleri arasında “yurt dışında iş bulabilmek” maddesi lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur. Buna göre yurt dışında iş bulabilmek için Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri yurt dışına öğrenime gitmek isteyen öğrencilerden daha yüksektir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde okuma; okurun bir yandan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel yolla anlamlandırması, diğer yandan ön bilgilerini ve dünya görüşünü buna dahil ederek metinde okuyucuya aktarılmak istenen anlamı kavramasını içeren bir süreçtir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okumanın tüm süreçleri göz önünde bulundurulmalı, okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasını etkileyen değişkenler düşünülerek planlamalar yapılmalıdır. Ülper (2011) bir metnin verimli bir biçimde okunup kavranabilmesinde okuma sürecinin bilişsel ve duyuşsal yanlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin yeterli ve doğru bir anlamaya ulaşması için öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterliklerinin sağladığı avan-

taj ve dezavantajların bilinmesi yapılacak eğitimin niteliğine de yansıtacaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların okuma öz yeterlikleri cinsiyet, ülke, düzey ve Türkçe öğrenme nedenine göre incelenmiştir. Yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç (Büyükikiz, 2011; Sallabaş, 2012; Altunkaya ve Ateş, 2017; Aydın, Şahin, Yağmur Şahin, Emre ve Salı, 2017; Erdil, 2017; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2019) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel becerilere yönelik öz yeterlik algısında cinsiyet faktörünün önemli bir role sahip olmadığı yönünde fikir vermektedir.

Çalışmada elde edilen ikinci sonuca göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterlikleri geldikleri ülkeler bakımından farklılaşmaktadır. Çalışmada yer alan öğrenciler 16 farklı ülkeden Türkiye'ye gelmişlerdir. Yapılan analizlerde öğrencilerin geldikleri ülkeler gruplanmış, buna göre Afrika ülkeleri, Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğu ülkeleri olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil ailelerinin birbirine yakınlığı, kültürel etkileşim gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç, Kurudayıoğlu ve Güngör'ün (2017) öğrencilerin kıtaları ile Türkçe konuşma öz yeterlik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuyla benzerlik gösterirken Sallabaş (2012) ve Erdil'in (2017) yabancı öğrencilerin geldikleri ülkelerin öz yeterlik algısında etkili olmadığı sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın öğrencilerin geldikleri ülkelerin konumları, dilleri, bağlı buldukları kültürleri ve tarihleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen üçüncü sonuç, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterlikleri bakımından B1 düzeyi

öğrencilere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarıdır. Bu, beklenen bir sonuçtur çünkü B2 düzeyi öğrencilerin B1 düzeyi öğrencilere göre daha çok kazanım elde etmiş olmaları, okuma becerisine yönelik daha fazla içerikle karşılaşmaları gerekmektedir. Erdil (2017) ile Kılıç Avan ve Kalenderoğlu'nun (2019) çalışmalarında yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algılarının kur ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği sonuçları bu çalışmanın sonucuyla benzer değildir. Öte yandan Kurudayıoğlu ve Güngör'ün (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin B1 düzeyinden itibaren aşamalı olarak arttığı sonucu bu çalışmanın sonucuyla uyumludur.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin Türkçe öğrenme nedenine göre anlamlı şekilde farklılaşmasıdır. Yurt dışında iş bulabilmek amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri yurt dışına öğrenime gitmek isteyen öğrencilerden daha yüksektir. Bu durumun çalışmada yer alan 98 öğrencinin 92'sinin 18-25 yaş aralığında olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin iş hayatına başlama kaygılarının yüksek olduğunun düşünüldüğü bu yaş aralığında yurt dışında iş bulmak maddesinin öne çıkması daha anlaşılır olmaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin okuma öz yeterlik düzeyinin yüksek olması, yapılacak eğitimin niteliğini de artıracaktır. Bu sebeple eğitim planlamalarının öğrencilerin öz yeterliklerine etki eden değişkenlerin dikkate alınarak yapılması önemlidir.
- Bu çalışmada okuma öz yeterliği üzerinde durulmuştur. Yapılacak yeni çalışmalarda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri öz yeterliğine yönelik bütünlük çalışmaları yapılabilir.
- Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle öğretim faaliyetlerinin planlanmasında farklı ülkelerden gelen öğrencilerin uygun şekilde gruplanması, benzer düzeyde öz yeterliğe sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesini sağlayacaktır.



## Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmanın etik kurul izni Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca yapılan 23.06.2022 tarihli toplantıda 05-2022/92 uygun bulunmuştur. Bu bağlamda çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederiz.

## Kaynaklar

- [1] Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- [2] Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ TÖMER örneği). *Journal of Awareness*, 2(3S), 549-564 .
- [3] Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [4] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- [5] Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- [6] Büyükikiz, K. K. (2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [7] 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*, 10(3), 455-476.
- [8] Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlilik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.

- [9] George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- [10] Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [11] Güngör, H. ve Kan, A. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 49-62.
- [12] İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 11(21), 487-500.
- [13] Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [14] Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisi özyeterliliklerinin belirlenmesi: Kastamonu örnekleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 16-29.
- [15] Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- [16] Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- [17] Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- [18] Razi, S. ve Razi, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 373-393). Ankara: Pegem Akademi.
- [19] Sallabaş, M. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269-290.
- [20] Şimşek, P. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

[21] Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.

[22] Zusho, A. ve Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

### Extended Abstract

Reading skill; compared to writing, speaking and listening skills, it is a skill that is given importance in teaching Turkish as a foreign language. For this reason, it is necessary for students to be aware of the factors that affect them in the reading process and to make the necessary arrangements by taking this situation into account in the planning of the education to be made. Razi and Razi (2014) stated that intensive and comprehensive reading activities should be used at a higher level in order for students to achieve general proficiency in the target language, so that students will have the opportunity to apply the reading strategies they have learned in classroom and out-of-class practices. The purpose of developing reading skill is to understand what you read. Güneş (2007) emphasized that reading words, sentences and paragraphs in a meaningful and correct way is important in terms of enabling to think about the information obtained, to question the reasons, to make inferences and evaluations. In order for a text to be understood fully and correctly, the explicit and implicit messages that the text wants to give must be understood and the values must be grasped.

One of the important issues to be considered in reading skill is the self-efficacy perception of foreign students towards learning Turkish. Self-efficacy is an important element that directly affects the learning process. Bandura (1986) defines self-efficacy as individuals' predictions about their own capacities in order to organize and implement the necessary activities in order to do certain jobs. Self-efficacy is to be aware of one's own abilities and to believe that one can perform a job by using these abilities (Zusho & Pintrich, 2003). The perception of self-efficacy directly affects the performance of the individual in the events and situations that he or she will encounter in daily life. In this sense, how the individual feels, what

he thinks about the subject, how he motivates himself to start and realize a job and how he behaves in this process affect (Bandura, 1993). One of the things that needs to be done in order to get the highest efficiency from reading education in teaching Turkish as a foreign language is to be aware of the variables that affect the reading process. Thus, it can be ensured that students' reading self-efficacy is higher and the quality of education can be increased.

In this study, it is aimed to determine which variables affect the reading self-efficacy of students with B1 and B2 level Turkish proficiency, based on the importance of reading skills in teaching Turkish as a foreign language. Accordingly, the study aims to answer the question “Which variables are affected by the reading self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language?” based on the question.

The sub-problems determined in line with the research problem are stated below and the order of the sub-problems is taken into account in the presentation of the findings.

1. Does the reading self-efficacy of B1 and B2 level students learning Turkish as a foreign language differ according to their gender?
2. Does the reading self-efficacy of B1 and B2 level students learning Turkish as a foreign language differ according to their countries?
3. Does B1 and B2 levels of students learning Turkish as a foreign language differ according to their reading self-efficacy levels?
4. Does the reading self-efficacy of B1 and B2 level students learning Turkish as a foreign language differ according to the reason for learning Turkish?

This research, which aims to examine which variables affect the reading self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language, was carried out in a screening model. The purpose of the survey model is to describe a past or present situation as it exists. (Karasar, 2011). In the study, reading self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language was tried to be described at the level of sub-dimensions.

The study group of the research consists of 98 B1 and B2 level students studying at Karamanoğlu Mehmetbey University Turkish Teaching Application and Research Center (KMU TÖMER) in the 2022-2023 academic year. The real names of the participants in the study were not used, and the participants were coded from K1 to K98.

Reading in the process of learning Turkish as a foreign language; it is a process that includes the reader to make sense of structures such as sound, syllable, vocabulary, sentence structure, on the one hand, and to comprehend the meaning that is intended to be conveyed to the reader in the text, on the other hand, by including their prior knowledge and worldview (Altunkaya & Erdem, 2017). In this direction, all the processes of reading in teaching Turkish as a foreign language should be taken into consideration, and planning should be made by considering the variables that affect the acquisition of reading skills to students. Ülper (2011) stated that the cognitive and affective aspects of the reading process are effective in the efficient reading and comprehension of a text. Therefore, knowing the advantages and disadvantages of students' self-efficacy for reading in order to reach a sufficient and correct understanding of reading skills in teaching Turkish as a foreign language will also reflect on the quality of the education to be made.

In this study, which was carried out to examine the reading self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language in terms of various variables, the reading self-efficacy of the participants was examined according to gender, country, level and the reason for learning Turkish. In the study, it was determined that the reading self-efficacy of B1 and B2 level students who learned Turkish as a foreign language did not differ according to the gender variable. This result was obtained in their studies (Büyükkız, 2011; Sallabaş, 2012; Altunkaya and Ateş, 2017; Aydın, Şahin, Yağmur Şahin, Emre and Tuesday, 2017; Erdil, 2017; Kurudayıoğlu and Güngör, 2017; Kılıç Avan and Kalenderoğlu 2019) similar to their results. In these studies, it was found that the speaking and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language did not differ according to the gender variable. This situation gives an idea that the gender factor does not have an important role in the perception of self-efficacy for basic skills in teaching Turkish as a foreign language.

According to the second result obtained in the study, the reading self-efficacy of those who learn Turkish as a foreign language differs in terms of the countries they come from. The students in the study came to Turkey from 16 different countries. In the analyzes made, the countries from which the students came were grouped and analyzed in three groups, namely African countries, Turkic Republics and Middle Eastern countries. According to the results obtained, it was concluded that the reading self-efficacy of students from African countries is lower than students from Turkic Republics and Middle East countries. This may be due to reasons such as the proximity of language families and cultural interaction. While this result is similar to Kurudayıoğlu and Güngör's (2017) conclusion that there is a significant difference between students' continents and Turkish speaking self-efficacy averages, it differs with the results of Sallabaş (2012) and Erdil (2017) that the countries they come from are not effective in the self-efficacy perception of foreign students. It can be said that this situation is related to the location, language, culture and history of the countries they come from.

The third result obtained in the study is that B2 level students learning Turkish as a foreign language have higher self-efficacy than B1 level students in terms of reading self-efficacy. This is an expected result because B2 level students should have gained more than B1 level students and they should encounter more content related to reading skills. In the studies of Erdil (2017) and Kılıç Avan and Kalenderoğlu (2019), the results that foreign students' self-efficacy perceptions towards Turkish writing skills do not differ according to their level and grade levels are not similar to the results of this study. On the other hand, Kurudayıoğlu and Güngör's (2017) conclusion that the speaking self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language gradually increases starting from B1 level is compatible with the result of this study.

Another result obtained in the study is that the reading self-efficacy of B1 and B2 level students who learn Turkish as a foreign language differs significantly according to the reason for learning Turkish. Reading self-efficacy of students who learn Turkish in order to find a job abroad.

## **Yazar Kılavuzu**

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

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

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

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

## **Yayın İlkeleri**

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

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

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

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

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

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

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

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

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili**

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.



## **Yazım Kuralları**

### **I. Ana Başlık**

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

### **II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i**

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

### **III. Öz**

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

### **IV. Ana Metin**

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

### **V. Bölüm Başlıkları**

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

## VI. Tablolar ve Şekiller

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

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

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

## VII. Görseller

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

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

√ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10’u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

### **VIII. Dipnotlar**

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

### **IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar**

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklerle göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiyazarlı çalışmalarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

→ Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

→ Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

## **X. Kaynakça**

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

### **Kitaplar**

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

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

## **Makaleler**

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

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

## **Kitap içi bölümler**

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

## **Tezler**

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

## **İnternet kaynakları**

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

## **İletişim Bilgileri:**

### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809**

## **Author's Guide**

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

## **Publishing Principles**

**Aydin Tömer** is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to

copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

### **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

### **Editorial Principles**

#### **I. Main Title**

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

#### **II. Author's Name(s) and Address(es)**

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

#### **III. Abstract**

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

#### **IV. Main Text**

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in



**bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

## V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (: ) and the text must begin after an empty line.

## VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

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

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

## VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

√ **Example:** *Resim 10*. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

### **VIII. Footnotes**

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

### **IX. Citation and References**

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6<sup>th</sup> edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in *italics* using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

√ Works by a single author: (Carter, 2004).

√ Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).

√ Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

√ Works by more than two authors: (Akalın et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.

If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.

√ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

√ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

√ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

## **I. Bibliography**

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

### **Books**

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

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

### **Articles**

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

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

### **Sections of a Book**

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

### **Thesis**

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

### **Online Sources**

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

√ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

√ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

### **Contact Information:**

#### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

#### **Editorial Board**

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul  
**Tel: (212) 444 1428 /12811-12809**



Her türlü bilgisi  
Dinleyip anlayıp uygulayan  
bilgi marketi **24/7**  
Tuzlukları sürekli açıktır

*"Aydınlık bir geleceği"*