

ISSN: 2791-7045

# International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi  
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



Uluslararası  
Türkçe Öğretimi  
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2021  
Cilt/Volume: 1  
Sayı/Number: 1  
Haziran/June



*Editör/Editor*

**Prof. Dr. Mustafa Durmuş**

*Editör Yardımcıları/Co-Editors*

**Dr. Mehmet Emre Çelik**

**Dr. Önder Çangal**



/utoad

[www.utoad.net](http://www.utoad.net)



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

*Editörden*

**Mustafa DURMUŞ<sup>1</sup>****1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi**

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

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

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

<sup>1</sup> Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

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

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

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



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

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

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

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

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

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

**TOAD** Uluslararası  
Türkçe Öğretimi  
Araştırmaları Dergisi

*Jenerik*

**Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1(1), 2021, TÜRKİYE**

**İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü**

**License Owner, Editorial Manager and Editor**

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

**Editör Yardımcıları / Co-Editors**

Dr. Mehmet Emre ÇELİK - Dr. Önder ÇANGAL

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

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

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

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

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

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

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat)

Dr. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil)

**Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor**

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi)

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

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

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

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

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi / Sakarya)

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

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

**Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language**

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL - Eser KOCAMAN GÜRATA



---

## **Düzeltil Sorumluları / Responsible for Revision**

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

## **Genel Yazışmalar / General Correspondence**

İsa KOYUNCU

## **Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA (Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ALBAYRAK (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yavuz ÖZTÜRK (Mersin Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Rifat Ramazan BERK (Bayburt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Umut BAŞAR (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Kayhan İNAN (Amasya Üniversitesi)

Dr. Latif İLTAR (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA (Muğla Üniversitesi)

İndeks / Indexing



**TOAD** Uluslararası  
**Türkçe Öğretimi**  
**Araştırmaları Dergisi**



**Hüseyin YANCI - Ali ERDÖNMEZ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME ETKİNLİKLERİNDE  
E-İLETİ KULLANIMI**

(Araştırma Makalesi)

Using Podcast in Listening Activities in Teaching Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

**1-21**

—

**Buğra Yiğit BOZ - Mustafa DURMUŞ**

**MOTİVASYONEL BENLİK SİSTEMİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

(Araştırma Makalesi)

An Investigation of the Relationship Between the Motivational Self-System and the Willingness to Communicate

(Research Article)

**22-44**

—

**Burak TÜFEKÇİOĞLU**

**TÜRKÇEYİ YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

(Araştırma Makalesi)

Teaching Academic Turkish as a Foreign/Second Language

(Research Article)

**45-62**

—

**Eda ARAT**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZILI ANLATIM HATALARI:  
SUDAN ÖRNEĞİ**

(Araştırma Makalesi)

Written Expression Errors of Those Learning Turkish as a Foreign Language: Sudan Sample

(Research Article)

**63-82**

—

**Ezgi İNAL**

**YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ MOTİVASYONUNUN BOYUTLARI**

(Araştırma Makalesi)

The Dimension of Instructor's Motivation in Foreign/Second Language Teaching

(Research Article)

**83-98**

—

**Meryem ŞAHİN**

**GÖÇMENLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

(Kitap Tanıtımı)

Teaching Turkish to Immigrants

(Book Review)

**99-103**

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME ETKİNLİKLERİNDE E-İLETİ KULLANIMI

*Araştırma Makalesi*

Hüseyin YANCI\* / Ali ERDÖNMEZ\*\*

**Geliş Tarihi:** 12.05.2021 | **Kabul Tarihi:** 02.06.2021 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2021

**Özet:** Türkçe, Kuzey Afrika ve Orta Doğu'dan uzak doğu Asya'ya uzanan bir bölgede yaygın olarak konuşulan dillerden biridir. Bu kadar geniş bir coğrafyadaki varlığı, Türkçe konuşulan çevrede yaşarken Türkçeyi ana dili olarak konuşmayan toplulukların dikkatini çekmiştir. Ayrıca küreselleşme ile birlikte dünya toplumları arasındaki ilişkilerin yoğunlaşmasıyla Türkçe öğrenilmesi gereken yabancı dillerden biri olarak kabul edilmeye başlamış ve bu da yetkililerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine odaklanmasını sağlamıştır. Uzun yıllardır, dil öğreticileri daha çok dil bilgisine dayalı yöntemlerle geleneksel şekilde dil öğretimine yaklaşmış olsalar da, insanlar yabancı dil öğretmeyi ve öğrenmeyi daha çok iletişim araçları olarak algılamaktadırlar. Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde iletişimsel veya eğilim yöntemleri, bugün dilin anlamının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle dersler, öğrencilerin dikkatini çeken ve eğlenceli aktivitelerle öğrenmeleri için onları motive eden iletişimsel yöntemler gerektirir. E-ileti kullanmak, öğretimdeki iki önemli bileşeni bir araya getirmiştir. Bu bileşenler; iletişimsel ve özgün dil kullanımıdır. İlk amaç, dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren günlük, otantik bir dil geliştirmektir. İkincisi ise zaman veya yer sınırlaması olmadan, dili öğrenciler için çekici ve motive edici kılmaktır. Bu özellikler sayesinde, e-iletiler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında dil öğretme ve öğrenmede hayati öğeleri içinde bulundurur. Bu nedenle e-iletiler İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılmakta; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nadiren kullanılmaktadır. Bu çalışmada yabancı dil öğretimindeki son gelişmeler göz önüne alınarak, on iki etkinlik içeren dört tema temelli e-ileti geliştirilmiştir. Her e-ileti, CEFR'in B2 seviyesi temaları arasında yer alan gerçek hayata dayalı olma temasına sahiptir. Bu temalardaki e-iletiler, CEFR B2 seviyesi kazanımlarına paralel olarak öncesi, sonrası gibi süreçleri olan dinleme etkinlikleri ile tasarlanmıştır. Temalar "tarih", "tatil", "eğitim" ve "sağlık"tır. Amaç, öğrencilerin günlük hayatta kullanılan Türkçeye dayalı özgün dil ile dinleme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu çalışma, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında konuya kolayca entegre edilebilecek etkinlikler ve özgün dinleme metinlerini içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** CEFR, dinleme, e-ileti, metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

## USING PODCAST IN LISTENING ACTIVITIES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Research Article*

**Received:** 12.05.2021 | **Accepted:** 02.06.2021 | **Published:** 30.06.2021

**Abstract:** Turkish is one of the languages widely spoken in a region expanding to far eastern Asia from northern Africa and Middle East. Its presence in such a large region has caught the attention of communities who don't speak Turkish as mother tongue while residing around Turkish spoken environment. Also by intensified relations of world communities, which might be identified as a result of globalism, Turkish is considered one of the foreign languages to be learnt and this made authorities focus

\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [huseyinyanci58@gmail.com](mailto:huseyinyanci58@gmail.com)  
ID 0000-0003-2397-1443

\*\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [alican168@hotmail.com](mailto:alican168@hotmail.com)  
ID 0000-0002-8583-7293

on Turkish as a foreign language as a separate field. Meanwhile, people have started to view teaching and learning foreign languages more as tools of communication although authorities approached to teaching in traditional way mostly with grammar oriented methods in the past. Conversely, communicative method or trend methods in teaching foreign languages highlight the importance of meaning of language today. Thus classes require communicative methods which attract students' attention and motivate them to learn with fun activities. Using podcasts is a way of implementing communicative and authentic language with its two crucial roles in teaching. Firstly, it is made of daily, authentic language developing listening and speaking skills. Secondly, its nature without any limitation in time or place makes it attractive and motivating for learners. By these features, podcasts provide vital progress on teaching and learning language both in and out of the class. Hence podcasts are widely used in teaching English as a foreign language; however, they are rarely used in teaching Turkish as a foreign language. Considering the facts of last developments in teaching foreign languages in this study, four theme-based podcasts have been developed with twelve activities. Each podcast has real-life based theme which is among B2 level themes of CEFR. Podcasts in these themes are designed with pre, post, while listening activities having goals from CEFR B2 level. The themes are "history", "vacation", "education" and "health". The aim is to develop students' listening and communication skills with the authentic language based on Turkish used in daily life. This study includes activities and authentic listening texts which can be easily integrated both into the subject in the class and out of class.

**Keywords:** CEFR, listening, podcast, teaching Turkish as a foreign language, text.

## Giriş

Genel olarak uluslararası ilişkiler; ulaşım, teknoloji ve diğer ilgili argümanlar aracılığıyla genişleyen ve gelişen bir alandır. Yeni dünya düzeninde yabancı diller paradigmanın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmektedir. İngilizce en popüler yabancı dillerin başında gelmektedir ama insanların ilgisini çeken başka birtakım diller de vardır. Türkçe bunlardan biridir. Dünya çapında çok sayıda insan Türkçeyi ana dil olarak konuşmasına rağmen, son zamanlarda önemli sayıda insanın yabancı dil olarak öğrendiği bir dil hâline gelmiştir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Başlangıçta bu çalışmalar daha çok okuma ve dilbilgisine dayalı geleneksel yöntemler ile sürdürülmekteyken; özellikle son on yılda yabancı dil öğretiminde beceri temelli öğretim uygulamaları öne çıkmaktadır. Bu durum öğretim ortamında iletişimsel yöntemlerin baskın olması ile açıklanabilir. Ayrıca son on yılda teknolojik gelişmeler eğitimde yöntemlerin belirlenmesinde oldukça belirleyici hâle gelmektedir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenme yoluyla tanımlanan beceriler arasında dinleme, dil öğretiminin ilk yaklaşımlarında başlangıçta göz ardı edilse de ilk sırada yer almaktadır. Geleneksel öğretim aksine, alıcı becerilerden biri olarak tanımlanan dinleme, dil öğrenmenin başlangıç adımıdır. Örneğin Suudi bağlamında İngilizce öğretmek için yapılan bir araştırmada, öğrenenlerin dinleme becerilerini geleneksel yöntemle geliştiremedikleri araştırılmıştır (Al-Bargi, 2013, s. 3581). Dinleme becerilerinin öğretimi ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır ancak son zamanlarda dil öğrenme-öğretmede e-ileti kullanımı oldukça yaygındır ve bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de yansiyabilir. Mevcut teknolojik gelişmelerden yararlanan e-ileteler, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme olanakları sağlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik e-ileteler konusunda ne yazık ki çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Öte yandan, yabancı dil öğretimi için standartlar

belirlemek amacıyla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (ADOÇM) temel alınmıştır. ADOÇM, açıklanan becerileri ve hedefleri A1'den C2'ye kadar değişen seviyelere bölen birkaç standarttan oluşur. Bu standartların tüm diller için ortak yönleri vardır ve Türkçe öğretimine de ADOÇM referans alınarak uygulanabilir. ADOÇM aynı zamanda diller üzerinde iletişimsel amaçlara odaklanan son eğilimlerin bir yansımasıdır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi etkinlikleri sağlayan e-ileti olarak adlandırılan bir tür öğretim materyalini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışmadaki öğretim yöntemi Avrupa Konseyinin hazırladığı (2001) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'ne dayanmaktadır. Konuları ADOÇM B2 standartlarından türetilen ve öğrenme çıktıları da ADOÇM'e göre tanımlanmış dört dinleme metni ve on iki etkinlikten oluşmaktadır.

## 1. E-ileti

Literatürdeki tanımlara bakıldığında e-ileti, temel olarak teknolojik cihazlar aracılığıyla taşınabilen dinleme öğeleri seti olarak tanımlanmaktadır. “Podcasting” kelimesi iPod ve yayın kelimelerinin harmanlanmasından türemiştir (Nataatmadja & Dyson, 2008, s. 17). Son zamanlarda yapılan iyileştirmelerle, internetten indirilebilen ve iPod, müzik çalar, cep telefonu vb. taşınabilir cihazlar aracılığıyla ulaşılabilen ses dosyalarını ifade etmektedir. Churchill (2007, s. 25), e-iletilere uygulamalar aracılığıyla ulaşmanın çok kolay olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak, e-iletiler öğrencilere ve öğretmenlere kendi ses kayıtlarını oluşturmaları için avantaj sağlamaktadır. E-iletilerin bu özelliği o kadar etkilidir ki, dinlemek için zamansız bir kanalı ve sınırsız yeni materyal üretimini artırır. McGarr (2009, s. 312) e-iletiyi “ikame, tamamlayıcı ve yaratıcı” olarak tanımlamıştır. Bu, e-iletilerin mevcut sözlü ifadeleri görüntülemek, ders kitabı gibi materyallere ek destek sağlamak ve sınıfta kullanmaya yönelik yeni materyaller oluşturmak için kullanılabilmesi anlamına gelir. Elbette e-ileti üretimi etkileyici bir şekilde gelişmiştir. E-ileti sayısı hızla artmış ve herkes tarafından kolayca erişilebilir hâle gelmiştir (Nataatmadja & Dyson, 2008, s. 18). E-ileti, internet üzerindeki web araçları ve kaynakları için çok uygundur, öğrenciler bile kendi e-iletilerini oluşturabilir. Mevcut öğrenci nesli dijital teknoloji ile büyümüştür ve bugünkü teknolojinin fırsatlarından haberdardır. Günümüz öğrencilerinin çoğunun internetten ses dosyaları indirmeye aşina olması ve kendi müzik çalarlarına sahip olması, bu öğrenme yönteminin benimsenmesini neredeyse zorunlu hâle getirmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, Wisconsin Üniversitesi tarafından hazırlanan yönergeleri kullanabilirler. Wisconsin Üniversitesi (Laing vd., 2007, s. 516) eğitici e-iletilerin tasarlanması için hazırladığı yönergede şu hususları belirtmiştir;

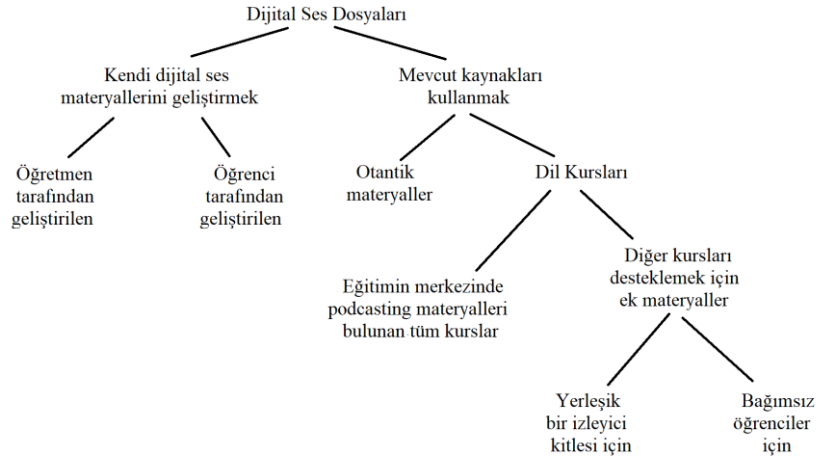
- Uygun içeriğin seçilmesi
- Öğrenme hedeflerini veya hedefleri belirleme
- İçeriği tasarlamak
- E-iletiyi üretmek

- E-iletinin konuya entegre edilmesi.

Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler internetten e-ileti indirdikleri gibi kendi e-iletilerini de üretebilirler. Rosell F. Aguilar (2007, s. 476) mevcut e-iletilerin kaynak ve hedef grubu hakkında bir araştırma yapmış ve e-iletiyi daha geniş bir açıdan özetleyen bu sınıflandırmaya ulaşmıştır.

### Şekil 1

#### E-iletiye İlişkin Sınıflandırma



Not. E-iletiye İlişkin Sınıflandırma. “Top of the Pods - In Search of a Podcasting “Pedagogy” for Language Learning”,F. Russell-Aguilar, (2007). *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), s. 476.

E-iletiler, dinleyicilere herhangi bir zamanda veya herhangi bir yerde öğrenme özgürlüğü sağlar, bu da bazı öğrencilerin e-iletiler ile daha fazla zaman geçirmesine fırsat verir. Öğrenme süreci okuldan veya öğretmenlerden bağımsız olarak yürütülebilir. Öğrenciler seyahat ederken, odalarında otururken veya seçtikleri herhangi bir etkinliği yaparken eğitim kayıtlarını dinleyebilirler.

E-iletiler hayatın hemen her alanında görülebilir. Özgünlük, gerçek hayatı dil öğretimine getireceği için e-iletiler de önemli bir standart olarak kabul edilebilir. Kılıçkaya (2004), özgünlüğü “günlük yaşam dilinin gerçek kullanımına ve anadili İngilizce olan kişilerin günlük yaşam amaçları için nasıl kullandıklarına maruz kalma” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, yaşayan ve sosyal olarak gelişen dilin topluluklardaki yansımasıdır. Polio (2014, s. 46) özgün materyalleri “eğitim amaçlı oluşturulmamıştır” cümlesi ile açıklamıştır. Eğitsel amaçlar, gerçeklik izlenimini ve dolayısıyla öğrencilerin motivasyonunu zayıflatabilir. Gerçek yaşam ihtiyaçları nedeniyle, öğrenenlere otantik metinlerin tanıtılmasıyla onların motive edilmesi gerekir. Ayrıca Kılıçkaya (2004), “otantik materyallerin kullanılmasının öğrencinin motivasyonunu artırdığını ve geliştirdiğini çünkü bu tür materyallerin öğrencilere gerçek dili öğrendikleri hissini verdiğini” iddia etmektedir. Sosyo-bilişsel bakış açısıyla

da desteklendiği üzere e-ileteler anlamlılık ve gerçeklik açısından dil öğretimi için bütünleştirici materyallerdir (Hasan & Hoon, 201, s. 129; Alshaikhi & Madini, 2016, s. 33). Belaid'e (2015, s. 28) göre filmler, YouTube, gazeteler, romanlar gibi pek çok özgün içerik kaynağı vardır ancak en verimli olanı internettir. Bu noktada internetin dil öğretimine yansımaları üzerinde durulmalıdır. İnternet teknolojisindeki büyük gelişme, dil öğrenimini ve öğretimini olumlu etkilemiştir. Dünya çapında birçok dil sınıfında internet, dil öğretimini daha anlamlı, ilginç ve ilgi çekici hâle getirmiştir. Bu tür elektronik teknoloji, alternatif “iletişim, bilgilendirme ve bilme araçları” için kanallar açar ve öğrencilere “öğrenme ve başkalarıyla bağlantı kurma için yeni olanaklar” sunar (Norton & Wilburg, 2003).

Dil öğretimi ile ilgili bir diğer önemli yansıma, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (ADOÇM) aracılığıyla ortaya çıkmıştır. ADOÇM, Avrupa ülkelerindeki diller için müfredatları, ders kitaplarını, sınavları veya kısaca standartları şekillendirmek için ortak bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu beyan, öğrencilerin herhangi bir dili iletişimsel bir şekilde kullanmak için neleri öğrenmeleri gerektiğini ve öğrencilerin dili verimli bir şekilde kullanabilmeleri için hangi becerilere veya bilgilere sahip olmaları gerektiğini açıkça belirtmektedir. Avrupa Konseyi (2001, s. 24-27) dil yeteneklerini, dilin beceri ve kültürel yönü ile seviyelere göre tanımlamaktadır.

E-iletelerin dil öğretimi üzerinde bir takım olumlu etkileri olmasına rağmen olumsuz etkileri de olabilir. İlk başta, bazı uygulayıcılar için kısıtlayıcı olabilecek bir süre gerektirir. Bununla birlikte sınıftaki öğrenciler arasındaki potansiyel etkileşimi azaltabilir. Yaman (2016, s. 65), e-ileti ile eğitime olası olumlu ve olumsuz yansımaları gösteren bir liste oluşturmuştur (Tablo 1).

**Tablo 1**

*E-iletelerin Avantaj ve Dezavantajları Listesi*

Avantajları	Dezavantajları
<ul style="list-style-type: none"><li>• Motive edicidir</li><li>• Dijital yerli öğrencilere hitap eder</li><li>• Zaman ve mekandan bağımsızdır</li><li>• Öğrenen özerkliğini artırır</li><li>• Hem çevrimiçi hem de çevrim dışı kullanımı vardır</li><li>• Telafuz ve dinleme becerilerini geliştirir</li><li>• Dil becerilerini geliştirir</li><li>• Sınırsız kaynak sunar</li><li>• Otantik materyaldir</li><li>• Öğrenci ve öğretmeni sürece katar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dijital sınırlılık</li><li>• Dijital materyale alışkın olmayan öğretici</li><li>• Uygun içeriğin geliştirilme süreci</li><li>• Bazen dikkat dağıtıcıdır</li><li>• Teknik bilgi gerektirir</li><li>• Bazı siteler paralıdır</li><li>• Uzun vadede teknolojiye bağımlılık yaratır</li></ul>

*Not.* E-iletelerin Avantaj ve Dezavantajları Listesi. “The Potential Benefits of Podcasts for Language Learning”, İ. Yaman, 2016, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), s. 65.



## 2. Yöntem

Bu çalışma e-ileteler ile dinleme ve konuşma etkinlikleri tasarlamak için yapılmıştır. Her aktivite, ADOÇM'nin B2 seviyesindeki açıklamalara uygun olarak hedef ve temalarla tasarlanmıştır. Temel olarak, Avrupa Konseyi (2001, s. 52) programı gerçek hayatla bağlantılı bazı temalara sahiptir. Bunlar “Eğitim, Konaklama, Boş Zaman, Turizm, Seyahat, Sağlık ve Çevre” temalarıdır. Bu çalışmada etkinlikler “Eğitim, Seyahat, Sağlık ve Turizm” temalarına uygun olarak tasarlanmıştır.

### Etkinlik 1

“Ak damar Efsanesi” isimli etkinlik, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Etkinlik sonrası öğrenciler, sözlü metin yoluyla ortaya çıkan bir anlatı yazacaklardır.

Bir anlatı için sözlü bir metin kullanmak, basılı bir çalışma kâğıdı yerine öğrencinin katılımını tetikler (Qaddour, 2017).

Öğrenme çıktıları (Avrupa Konseyi, 2001)

Öğrenciler;

- Çok çeşitli konularda net, ayrıntılı metinler üretir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklar,
- İlgili alanlarıyla ilgili çok çeşitli konularda net, ayrıntılı açıklamalar sunar.

Etkinlik 1. Ak Damar Efsanesi  
“Ak damar Efsanesi” / Turizm / 2.53  
Kelime

#### A) Etkinlik öncesi: (Konuşma)



1. Resimlere bakınız ve cevaplayınız. Bu resimlerle ilgili neler biliyorsunuz?  
Daha önce hiç bu yerlerde buldunuz mu?
2. Tarihi yerleri ziyaret etmeyi sever misiniz?
3. Türkiye'deki o tarihi yerlere hiç gittiniz mi? İsimleri yerlerin altına yazın.



**B) Etkinlik sırasında: (Dinleme) (Yazma)**

1. Ada hakkındaki hikâyeyi dinleyin ve hikâyenin geri kalanını yazın.
2. Adadaki kilise ile ilgili mimari gerçekler nelerdir?
3. Kelimelerin tanımlarını metne göre yazınız.

Fener = .....

Ada = .....

Kutsal = .....

Efsane = .....

Kilise = .....

Motif = .....

Çoban = .....

**C) Etkinlik Sonrası: (Konuşma)**

1. Efsanelere inanır mısınız? Fikirlerinizi sınıfla paylaşın.
2. Ülkenizdeki en yaygın efsane nedir? Anlatabilir misin?
3. Farklı ülkelerden gelen efsaneler arasında benzerlikler var mı? Bunu açıklayabilir misin?

**Etkinlik 2**

“Otelinizi Doğru Seçin!”, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Öğrencilerin, etkinlikler sırasında ve sonrasında aşinalık kazanarak seyahat kelimelerini kullanmaları beklenir.

Öğrenme çıktıları (Avrupa Konseyi, 2001)

Öğrenciler;

- Çoğu TV haberini ve güncel olay programını anlayabilir,
- Çok çeşitli konularda net, ayrıntılı metinler üretir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.

Etkinlik 2. “Tatil için Otelinizi Doğru Seçin!” / Seyahat / 01.31

Dinleme-Kelime

**A) Etkinlik Öncesi: (Konuşma)**

Aşağıdaki sorular hakkında konuşun.

1. Otelinizi nasıl seçersiniz? İnternet kullanıyor musunuz?
2. Otel seçiminde temel standartlar nelerdir?
3. Bu sözcükleri biliyor musunuz?

Her Şey Dâhil – Yarım Pansiyon – Kahvaltı Dâhil – 5 Yıldızlı Otel

**B) Etkinlik sırası: (Yazma) (Dinleme)**

Metne göre soruları cevaplayınız

1. İnternette otel seçerken nelere dikkat edilmelidir?
2. Konuşmacı çocuklu ailelere ne tavsiye ediyor?
3. Metinde hangilerinden bahsedilmektedir? Duyduklarınızı daire içine alın.

Otelin yıldızına bakmak / Masraflara neler dâhil? / Hijyen standartları / Çocuklar için etkinlikler / Açık büfe içeriği / Havuzunun büyüklüğü / Sahile yakınlığı / Spor sahaları var mı? / Havaalanı, otogar servis hizmetleri var mı?

**C) Etkinlik Sonrası: (Konuşma)**

1. Otel deneyiminzden birini sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.
2. İnternetteki otel ilanlarını kontrol edin ve yaşitlarınızla tartışın.
3. Hangi otelde kalmayı tercih edersiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

**Etkinlik 3**

“Üniversite Eğitiminin İş Hayatındaki Rolü” dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Etkinlik sonrası öğrenciler, birbirlerinin yazıları hakkında geri bildirimde bulunmak için akran çalışması yaparlar. Ayrıca öğrenciler, kültür-dil ilişkisinin bir parçası olan metinde bazı deyimssel ifadelerle karşılaşabileceklerdir.

Öğrenme çıktıları (Avrupa Konseyi, 2001)

Öğrenciler;

- Çoğu TV haberini ve güncel olay programını anlayabilir,
- Çok çeşitli konularda net, ayrıntılı metinler üretir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.

“Üniversite Eğitiminin iş hayatında önemi” / Eğitim/03.04

Dinleme-Kelime

**A) Etkinlik öncesi: (Konuşma)**

1. Türkiye’deki üniversiteleri işaretleyin.



2. Dinleyin ve karar verin. İtalik kelimeler için en yakın anlamı seçin.
  - a. Rekabetin ticarete küreselleştiği bir dünyada istihdamda da *rekabet* küreselleşti.  
Mücadele - Yarışma
  - b. Niye bize *başvuru* yaptın?  
Uygulama - Müracaat
  - c. Kırk tane üniversiteyi cebinden çıkaracak kadar *yetenekli* ve kapasiteli.  
Kabiliyetli - Ağırbaşlı
  - d. Prince Üniversitesinin öğrencileri geldi bizde *staj* yaptılar.  
Antrenman - İş deneyimi
3. Üniversitelerin iş hayatına etkileri nelerdir? Aşağıdaki konuları tartışın.

Kariyer İmkânı/ Burs Fırsatları Sunması / Tanınır Olması / Sosyal-Kültürel Kulüpler / Staj Fırsatları

### B) Etkinlik sırası: (Yazma) (Dinleme)

1. 80'lerde ve şimdiki röportajlarda sorulan sorular nelerdir? Grafiği metne göre doldurun.

80'ler	Şimdi
1.	1.
2.	2.
3.	3.

2. İş arayanların mülakatlarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir? "çuvallama" nedir?
3. Üniversitelerin görevlerini yerine getirmeleri için neye ihtiyaçları var?
4. Konuşmacı, işyerindeki üniversite mezunu olmayanlar hakkında nasıl yorum yapıyor?

### C) Etkinlik Sonrası: (Yazma)

1. Hayalinizdeki iş nedir? Tarif edebilir misin? Meslektaşlarınızla paylaşın.
2. Üniversitede hayalinizdeki işe ulaşmak için neler yapıyorsunuz? Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir paragraf yazınız. (Maks.250).

Rekabet / İstihdam / Kariyer / İyi Derece / İşe Alma / Aile / Yetenek / Kapasite

3. Yazılarınızı meslektaşlarınızla paylaşın ve birbirinize geri bildirim verin.

### Etkinlik 4

“Sağlıklı Yaşam İçin İpuçları”, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Sağlıkla ilgili kelime hazinesi de bir varlıktır. Detaylar için dinleme olarak tanımlanan kapsamlı dinleme ile öğrenenler metni anlayabileceklerdir (Alshaihi ve Madini, 2016).

Öğrenme çıktıları (Avrupa Konseyi, 2001)

Öğrenciler;

- Hem somut hem de soyut konularda karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir.
- Belirli bir bakış açısını destekleyen ya da aleyhte olan bilgileri aktaran ya da nedenler öne süren bir makale ya da rapor yazabilir.

“Sağlıklı Yaşama Geçmenin ipuçları” / Sağlık / 4.56

Dinleme-Kelime

**A) Etkinlik Öncesi: (Kelime)**

1. Görselleri kelimeler ile eşleştirin.

Sofra – Spor Yapma – Sebze Meyve – Yürüyüş Yapma – Hamilelik



2. Sağlıklı olmak nasıl bir şey? Lütfen tanımla.
3. Sağlıklı olmak için herhangi bir yöntem izliyor musunuz? Arkadaşlarınızla tartışın.

**B) Etkinlik sırası: (Yazma) (Dinleme)**

1. Kaydı dinleyin ve konuşmacının hedefleri dışında kalanları işaretleyin.
  - a. Hedef Belirleyin Çok çalışın
  - b. Kaslı Olun Spor yapın
  - c. Su tüketin Düzenli uyuyun
  - d. Seyahat edin İstikrarlı olun
  - e. Sebze meyve tüketin Kendinize vakit ayırın
  - f. Sağlıksız yiyecekleri sınırlayın Bol kitap okuyun
2. Kaydı tekrar dinleyin ve doğru seçeneği seçin.
  - a. Vücudumun ..... değerlerini düzeltmek diyebiliriz aslında buna.  
kan / kilo
  - b. Hani biz zaten Türk insanıyız, sofralarımızdan ..... eksik olmaz.  
zeytinyağları / hamur işleri
  - c. Çünkü ben bunları ..... seviyorum.  
pişirmeyi / yemeyi
  - d. Dolayısıyla zaten öbür günler sağlıklı beslenince bunları canınızda çok  
.....

çekmiyor / istemiyor

e. .... geçirdiğimiz iyi zamanlar bize iyi geliyor.

başkalarıyla birlikte / kendi kendimize

f. Benim için aslında bu videoyu ..... de düşündüğüm en önemli şey buydu.

çekerken / kaydederken

3. Kutudaki kelimeleri uygun yerlere yerleştirin.

8 saat uyku / Yürüyüşler / Şişeler / Kilo vermek / Sebze-Meyve

Hedef belirleyin	Sağlıklı beslenin	Düzenli Uyuyun	Kendinize Vakit Ayırın	Daha çok su tüketin

### C) Etkinlik Sonrası: (Konuşma)

1. Metinlerdeki ipuçları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce faydalılar mı?
2. Metindeki hedefleri kullanarak bir anket yapın ve sınıfta en az 5 kişiye sorun.

1. Anketinizin sonuçlarını tahtaya bildirin.

### Tartışma

Geçmiş yıllarda, dinlemeyi öğrenmenin ve öğretmenin bir özelliği, profesyonelce üretilmiş haber yayınlarını, radyo ve/veya TV programları aracılığıyla yapılmaktaydı. Yeni bilgisayar teknolojileri, podcastler, sesli bloglar, ipodlar ve iki yönlü eşzamanlı video kaydı gibi internet kaynaklarıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler artık kendi video ve ses yayınlama projelerini oluşturarak dili öğrenip kontrol edebilmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, öğrencilere çok sayıda anlamlı dil, gerçek dünya iletişimi ve yeni bilgilere erişim sağladığı için e-iletilerden de faydalanmalıdırlar.

E-iletileri bulmanın ve indirmenin çeşitli yolları vardır. En popüler yol, Apple yazılımında i-Tunes kullanarak bir e-iletiye abone olmaktır. Kullanıcılar ücretsiz iTunes yazılımını bilgisayarlarına indirebilirler. Dil öğrenenler ayrıca mevcut e-iletilere abone olabilir, indirebilir ve dinleyebilir. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler kendi e-iletilerini oluşturabilir. Hâlihazırda çevrim içi olarak kullanılabilen birçok e-ileti kaynağı vardır; bunlardan bazıları dil öğrenimine özeldir ve bazıları anadili olarak konuşan kitleler için tasarlanmıştır. Önemli olan nokta, anadili Türkçe olan kişiler tarafından tasarlanan e-iletilerin öğrencilere gerçek ve özgün materyalleri dinlemeleri için birçok fırsat sağlamasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi için tasarlanmış e-iletiler dil bilgisi ipuçları, kelime bilgisi, temalara dayalı podcastler, telaffuz ve deyimler içerir.



Öğrencilerin e-iletilerin tasarım özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerde kaygıyı azaltan yönlerden birinin geleneksel dinleme etkinliklerinde olduğu gibi derslerde metinle ilgili görev veya soru içermemesi olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu fikri destekleyen çalışmalar mevcuttur (Lund, 1991; Scarcella & Oxford, 1992; Young, 1992; Oxford, 1993). Oxford (1993), metinlerdeki tüm kelimeleri anlama çabasının öğrencilerde kaygıya da neden olduğunu belirtmiştir. Çalışmada kullanılan e-iletilerin açıklama kısmında metindeki bazı kelimeleri ele alan bir tasarıma sahip olduğu ve bu bağlamda kaygıyı azaltmada da etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bazı sınıf içi dinleme etkinliklerinde öğretmen (Young, 1990; Price, 1991) ve akran uyarıları (Young, 1990) öğrenciler için endişe verici ve huzursuz edici unsurlar olarak görülmektedir. E-iletilerin esnek kullanım alanlarının oluşturulması; sınıf dinleme etkinliklerinin dışında gerçek yaşam durumlarında uygulamaya izin vermek; kendi öğrenme hızlarına uyum sağlamaktadır.

### Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son coğrafik, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte büyüyen bir alana sahiptir. Bu alan, yabancı dil öğretim yaklaşımlarına paralel olarak eğitim amaçlı e-ileti kullanımı ile geliştirilebilir. Ne yazık ki e-iletileri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, dört beceriye odaklanan ek materyaller sunmak üzere tasarlanmıştır: dinleme, konuşma, yazma ve okuma. Ana hedef, dinleme becerilerinin geliştirilmesidir; yine de, tüm beceriler birbirine bağlıdır. Ayrıca alıştırmalar yapılarak kelime ve gramer bilgisi pekiştirilir. B2 düzeyinde ADOÇM hedefleri ile tasarlanmış on iki aktiviteli dört tema bulunmaktadır. Bu etkinliklerin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde e-ileti kullanımı çok yaygın değildir. Alan yazında son yıllarda bu konu yeni çalışılmaya başladığı için, geliştirilecek malzeme türü onu zenginleştirecektir.
2. Yeni nesiller dijital hayata önekilere göre daha yakındır. Bu malzemelerden zorlanmadan faydalanacakları bir gerçektir. Günlük hayatta bu malzemelere zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın ulaşabilirler.
3. Bazı etkinliklerde öğrenciler görsel bileşenler bulabilirler. Görsel destekli alıştırmalar, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri cezbetmektedir. Ayrıca görsel materyaller somut olarak motive edici bir etkiye sahiptir.
4. Aktiviteler sadece dinleme becerilerine değil aynı zamanda konuşma, yazma, okuma becerilerine de yöneliktir. Bu, çalışmada bütüncül yaklaşımın bir sonucudur. Kelime dağarcığı, dilbilgisi ve telaffuzun da geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
5. Öğretmenler derste bu etkinliklerden ek materyal olarak yararlanabilirler.
6. Öğretmenler ve öğrenciler, çalışmadaki yönergeyi kullanarak kendi e-iletilerini üretebilirler.

7. Öğrencilere Türkçenin deyimli ifadeleri ve kültürel yönü tanımlanabilir. Kültürel aktarım, bir dilin anlam ve işlevlerinin tam olarak anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.
8. Aktivitelerde kullanılan dinleme metinleri internetten indirilen özgün materyallerdir. İnternet günlük hayatımızın görünür bir parçasıdır ve bu metinlerin özgünlüğü öğrencileri öğrenmeye motive edecektir.
9. Etkinlikler sınıf içinde ve dışında kullanılabilir. Öğrenciler, ders kitabından bağımsız ve gerçek hayatla ilgili olarak hazırlanan bu etkinlikleri rahatlıkla uygulayabilirler.

Özetlemek gerekirse, öğrenciler tarafından gerçek bağlamlarında kullanıldıklarında tüm etkinliklerin verimli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışma, etkinlikleri uygulayan öğrenciler gözlemlenerek geliştirilebilir. Öğrencilerin tepkilerini ve bunlara yönelik tutumlarını ölçmek için daha fazla çalışma yapılabilir.

## Ekler

### Dinleme Metinleri

#### 1. Ak damar Adası Efsanesi

Akdamar Adası Van Gölü'ndeki en büyük Ada olup uzunluğu 1 buçuk kilometre ve genişliği 500 metredir. Ak damar adasının adı ile ilgili bir efsane anlatılmaktadır. Efsaneye göre vakti zamanında bu adada yaşayan Ermeni Baş Keşişinin güzelliği dillere destan Tamara adında bir kızı vardır. Adanın çevresindeki köylerde çobanlık yapan bir genç bu kıza âşık olur. Genç çoban Tamara ile buluşmak için her gece adaya yüzer. Tamara ise her gece karanlıkta yerini belli etmek için elinde bir fenerle bekler. Bundan haberdar olan kızın babası fırtınalı bir gecede elinde fenerle adanın kıyısına iner ve sürekli yer değiştirerek genci boşuna yüzdürüp gücünü yitirmesine sebep olur. Yüzmekten gücünü yitirip yorulan genç çoban boğulur ve boğulmadan önceki son nefesiyle “Ah Tamara ah!” diye haykırır. Bunu duyan kız da hemen ardından kendini gölün sularına bırakır. O günden sonra ada “Ahtamar” ismi ile anılmaya başlar. Bu efsane o günlerden günümüze hep anlatılmaktadır. Önce adanın adı Ahtamara iken, zamanla dil evrelerinden dolayı günümüze Akdamar olarak gelmiş olduğu halk arasında yaygındır. Ayrıca adada kendi ismiyle bir de kilise bulunmaktadır. Akdamar Kilisesi yörede hüküm süren Vaspram Hanedanından Kral 1. Gagik tarafından milattan sonra 915-921 seneleri arasında Mimar Keşiş Manuel'e yaptırılmıştır. Kiliseyi yaptırmalarının amacı Kudüs'ten İran'a kaçırıldıktan sonra 7. Yüzyılda Van'a getirilen hakiki haçın bir parçasını orada muhafaza etmektir. Kilise Akdamar Adasının güney doğusundadır. Ortaçağ Ermeni sanatını yansıtır. Kilise merkezi kubbeli, dört yapraklı yonca biçimli haç planında yapılmıştır. Dış cephe kırmızı kesme tuf taşlardan oluşur. Ayrıca alçak rolyef şeklinde işlenmiş, bitki ve hayvan motifleri ile süslenmiştir. Tarihçiler Ermeni Kralı Gagik'in bu kiliseyi yaptırmak için pek çok yerden mimar ve usta getirdiğini söylüyor. 1021 yılında Vaspran Krallığı yıkılınca 1113'de bu yapı manastıra dönüşmüştür ve Ermeni Patrikliği Merkezi olmuştur. Akdamar Kilisesi manastır olduktan sonra kutsal “Haç Kilisesi” ismiyle bilinir.

#### 2. Tatil için otelinizi doğru seçin!

Yaz geldi! Okullar kapandı ve tatil başladı. Otel arayışına başladınız. Çevremizde daha önce o bölgeye seyahat etmiş kişilere sordunuz ama verilen cevaplar sizi tatmin etmedi. Otel seçimi konusunda kararsızsanız bu haber sizin için. İnternette seçiminizi yaparken diğer misafirlerin puanlarına yorumlarına dikkat edin. Eğer “Daha fazla detay istiyorum.” diyorsanız, işte sizler için şimdi ufak ipuçları geliyor. Çocuklu bir aile iseniz mutlaka merkeze yakın mesafelerde olan bir otelde konaklamanız en mantıklısı. Deniz tatili yapmaksanız amacınız plaja yakın olmalı tercihiniz otel ki vasıta araç sıkıntısı yaşamayın. Tatile gideceğiniz otelleri sınıflandırırken yıldız sayısına bakmak en bilindik izlenen o yöntemlerden bir tanesi. Tatile gittiğiniz yerde konaklamayı tercih

ettiğiniz otelde ne tür bir konfora ihtiyaç duyacağınızı düşünmek ve otel masraflarının neyi karşılayacağını düşünmeniz çok çok önemlidir. Eğer hamam, havuz gibi imkânlar varsa bunların ücrete dâhil olup olmadığını mutlaka öğrenmelisiniz. Eğer ücrete dâhil değilse ne kadar fiyatı olduğunu mutlaka önceden sorun. Tabii ki bir otel odasının olmazsa olmazı hijyendir. Hangi standartlarda bir otelde kalırsınız kalın temizliğe mutlaka önem vermesine dikkat edin. Kablosuz internet imkânı da özellikle son yıllarda otellerde aranan özelliklerden bir tanesidir. Eğer çocuklarınızla birlikte tatile gitmeyi planlıyorsanız, onların rahatlığını da düşünmeniz gerekiyor. Mini kulüpler, oyun kulüpleri, ekstra etkinlikler yapan otelleri tercih ederseniz hem siz rahat edersiniz hem de çocuklarınızı. Tüm bu tavsiyelerden sonra gülümseyin ve tatilinizin tadını çıkartın.

### 3. Üniversite Eğitiminin İş Hayatında Önemi

Benim dönemimde, seksenlerde üniversiteyi bitirirken özel sektörde ve kamuda şu iki soru sorulurdu: Hangi okulu, nasıl bir dereceleyle bitirdin? İngilizcen var mı? İyi bir okulu, iyi bir dereceleyle bitirmek ve bir de iyi bir referansla bir yere gitmek senin o işe alınman için önemli bir nedendi. Çünkü rekabet ulusaldı. Rekabetin ticarete küreselleştiği bir dünyada istihdamda da rekabet küreselleşti. Şimdi özel sektör ya da sivil toplum, bizim gibi kuruluşlarda bir insanı işe alırken hangi üniversiteyi hangi dereceleyle bitirdiği hiç birimizin umurunda değil. Biz iki soru sorarız: Niye bize başvuru yaptın? Bu konuda bir hayali olup olmadığını ölçeriz, ikincisi de ben sana bu işi verdiğimde bana ne katacağın. Bu soruyu sorduğumuz zaman ODTÜ mezunu da çuvallıyor, Boğaziçilisi de çuvallıyor, Bilkentlisi de çuvallıyor. Hepsi için söylemiyorum. Hani bunlar en iyi üniversiteler olduğundan söylüyorum. Anadolu'daki hepten çuvallıyor. Çünkü hiç böyle bir şey düşünmemiş. Okuldan onun anladığı iyi bir derece ile okulu bitirmek. Ailesi böyle şartlandırmış. Hocası böyle şartlandırmış. Ama gerçek hayat öyle gitmiyor. Gerçek hayatta artık benim işime ne kadar yarayıp yaramadığı benim için önemli, üniversiteyi bitirip bitirmediği meselesi benim umurunda değil. Burada üniversiteyi bitirmeyen arkadaşlar var. Kırk tane üniversiteyi cebinden çıkaracak kadar yetenekli ve kapasiteli. Çünkü o burada yaptığı kariyerin daha önemli olduğunun farkına varmış ki orayı geri plana atmış. Onun için doğru bir kariyer yönlendirmesi, öğrencinin kendini keşfedebileceği alanlara yönlendirilmesidir. Amerikalılar bazı dönemlerde gelirler buraya. Prince Üniversitesinin öğrencileri geldi, bizde staj yaptılar. Amerika'nın çeşitli devletlerinden geliyorlar. Ama üniversite destekliyor. Bir, çünkü üniversiteyi bitirdiği zaman sadece onun o derste aldığı not olarak ölçülmez onun puanı. O bir aylık, üç aylık tatillerde öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar da bir not olarak o dosyaya konur. Hâlen biz uluslararası bir toplantıya giden öğrenciyi desteklemiyoruz. Önce ders diyoruz. Bir sivil toplum çalışmasına katılmasını desteklemiyoruz. Öğrenci kulüplerinin bile kurulması hâlen o okuldaki akademik bir kadronun iki dudağı arasında. Üniversiteler, kendine güvenen yeteneklerini keşfeden öğrencilere imkânlar yaratmadığı sürece üniversiteler üniversite görevini yerine getiremez.

#### 4. Sağlıklı Yaşama Geçmenin İpuçları

Madde bir. Bir hedefiniz olsun. Hedef derken hayal aslında bu dediğim. Evet, benim hayalim hedefim çok açık, evet hamilelik sonrası hâlâ kalan kilolarımı vermem lazım. Kilo vermek ilk hedefim.

İkincisi de daha sağlıklı olmak dediğim gibi. Vücudumun kan değerlerini düzeltmek diyebiliriz aslında buna. İkincisi daha çok su içmek. Bu da benim için çok kolay çünkü ben çok su içebilen bir insanım. Eğer su içemiyorsanız bunun için çeşitli metotlar var. Şişelere vesairelere koyabilirsiniz, onlarla ilgili başka zaman konuşuruz ama su içmenin bir yolu bulunuyor. Bu da bence kolay bir yöntem. Kolay bir madde. Üçüncüsü daha sağlıklı yiyecekler tüketmek. Sebzeler meyveler. Şimdi bu Amerikalı Youtuberların hedefleri olduğu için bunlar ve onlarda Amerika kültürü de daha paketli gıdalar tükettiği için onlar için çok büyük bir hedef. Çünkü izlediğim hemen hemen bütün videolarda bu vardı. Hani biz zaten Türk insanıyız, sofralarımızdan zeytinyağları eksik olmaz, ben sebzeleri inanılmaz seven biriyim zaten. Hani her sebzeyi yerim, hiç ayırt etmem. Salatayı çok severim dolayısıyla. Benim için bu da kolay bir madde. Zorları sonradan geliyor.

Şimdi bu madde bence o kadar kolay değil. Sağlıksız yemekleri limitlemek. Şimdi ben haftada bir kere kötü bir yemek yiyorum. Yani kesin bunu yiyorum. Çünkü eşim Tuncay da çok seviyor. Böyle birazcık tehlikeli yemekler. Kebapçılara gidiyoruz. Ne bileyim, güzel bir pizza yiyelim istiyoruz. Değişik bir İtalyan restoranına gidelim. Değişik şeyler yiyelim. Bol yağlı, bol karbonhidratlı yemekleri seviyoruz. Dolayısıyla bunu haftada bir yemek gerçekçi bir hedef. Ben gerçekçi olmak istiyorum. “Ben bundan sonra ömrümün sonuna kadar bunları yemeyeceğim” diyemeyiz, bu hiç gerçekçi bir hedef değil. Çünkü ben bunları yemeyi seviyorum. Ama en azından ayda iki kez yemek benim için iyi bir hedef olabilir. Siz kendi hedefinizi kendinize göre koyun. Zaten ayda iki dersek 30 günün ikisinde bunu yemek hiç bir şekilde bizim sağlığımızı bozmaz diye düşünüyorum. Dolayısıyla zaten öbür günler sağlıklı beslenince bunları canınızda çok çekmiyor. Mesela şekerli gıdalar yedikçe yiyesiniz geliyor. Tatlıyı kesmek o yüzden bir zaman sonra daha kolay. Evet, bunları göreceğiz. Herkese söylemek kolay geliyor. Ayda ikiye indirmek benim hedefim olsun. Siz kendi hedefinizi nasıl koydunuz, lütfen videonun aşığına yorum bırakın.

Diğer hedefimiz hareket etmek, spor yapmak. Şimdi bu benim için en zoru. Üç ay, beş ay, altı ay spor yaptığım dönemler oldu. Ama hep sonra bitti. Eski hayatıma geri döndüm. Spor hayatımın içine nasıl sokabilirim. Bunun peşindeyim şu ara. Bir kaç şey var aklımda. Mutlaka ilerleyen günlerde spor hayatımdaki gelişmeleri size de anlatıyor olacağım. Ve eğlenceli egzersiz yapabildiğiniz yöntemler varsa, kullandığınız kaynaklar ne varsa bildiğiniz, ne olur bana anlatın. Çünkü ben gerçekten bir şekilde eğlenerek, daha doğrusu sıkılmayarak spora başlamak ve bunu devam ettirmek istiyorum. Ben dediğim gibi lütfen yorumlarınızı bekliyorum.

Devamındaki madde uyku. Düzenli uyku. 8 saat uyku öneriyor uzmanlar biliyorsunuz.

Şimdi oğlum var. Maalesef bu saati tutturamıyorum bu yüzden. Ama daha iyisini yapabilirim diye düşünüyorum. Deneyeceğim en azından.

Diğer madde kendinizle birazcık zaman geçirmeniz çünkü biliyorsunuz böyle sağlık dediğimiz zaman aslında içerden dışarıya bir şeydir, Ruh sağlığınız vücut sağlığınız hepsi bir bütün. Dolayısıyla kendi kendimize geçirdiğimiz iyi zamanlar bize iyi geliyor. Kendimiz için bir şey yapıyor olmak. Ben de evet çocuk olduktan sonra biraz daha azalıyor. Ama oğlum artık büyüdü. Okula bile başladı. Dolayısıyla kendime ait daha fazla zamana sahip olabileceğimi düşünüyorum. Mesela bunlardan bir tanesi de belki bu yapacağım yürüyüşler olacak. Çünkü kendinizle aslında baş başa kaldığınız anlar oluyor bunlar da.

En son madde bunu sürdürülebilir yapmak. Yani başlamak ve devam ettirmek. Benim için aslında bu videoyu çekerken de düşündüğüm en önemli şey buydu. Buna bu sefer başlamak ve devam ettirmek istiyorum. Bunu birlikte yapalım diye aslında birazcık sizinle paylaştım. Belki ben bunu başarabilirsem belki altı ay sonra bu videoyu izleyen biri diyecek ki ya hakikaten söylemiş ve yapmış. Demek ki bende yapabilirim. O yüzden de hem kendimi motive etmek istiyorum hem de sizi. Umarım bu video hoşunuza gitmiştir. Videonun altındaki yorum bölümüne yorumlarınızı bekliyorum. Etkilendiğim izlediğim Youtube kanallarını, beni motive eden bu maddeleri bulduğum Youtube kanallarının videolarının linklerini aşağıdaki açıklama kısmına koyacağım. Lütfen siz de izleyin. Umarım benim gibi hepiniz de bunlara başlayacak gücü kendinizde bulabilirsiniz. Hoşça kalın.



## Kaynakça

- Al-Bargi, A. (2013). Listening in beginner language courses: The gathering storm in the Saudicontext. *Life Science Journal*, 10(4), 3580-3583.
- Alshaikhi1, D., & Madini, A. A. (2016). Attitude toward enhancing extensive listening through podcasts supplementary pac. *English Language Teaching*, 9(7), 32-44.
- Belaid, A. M. (2015). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teacher attitudes and perceptions in Libyan Universities. *International Journal of Learning & Development*, 5(3), 25-37.
- Churchill, D. (2007). Web 2.0 and possibilities for educational applications. *Educational Technology*, 47(2), 24-29.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University.
- Hasan, M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: a review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7). Web: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html> adresinden 10 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- Laing, C., Wootton, A., & Irons, A. (2007). iPod! ULearn? A. Mendez Vilas (Ed.), *Current Developments in technology-assisted education* (ss. 541-518). FORMATEX.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- Nataatmadja, I., & Dyson, L. E. (2008). The role of podcasts in students' learning. *IJIM*, 2(3), 17-21.
- Norton, P., & Wiburg, K. M. (2003). *Teaching with technology. Designing opportunities to learn*. Thomson Wadworth.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Polio, C. (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. *Clear News Michigan State University*, 18(1), 43-68.
- Qaddour, K. (2017). The use of podcasts to enhance narrative writing skills. *English Teaching Forum*, 55(4), 28-31.
- Russell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods - In search of a podcasting "pedagogy" for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.

- Yaman, İ (2016). The potential benefits of podcasts for language learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the world*, 6(1), 60-66.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### Extended Abstract

Turkish is one of the languages widely spoken in a region expanding to far eastern Asia from northern Africa and Middle East. Its presence in such a large region has caught the attention of communities who don't speak Turkish as mother tongue while residing around Turkish spoken environment. Also by intensified relations of world communities, which might be identified as a result of globalism, Turkish is considered one of the foreign languages to be learnt and this made authorities focus on Turkish as a foreign language as a separate field. Meanwhile, people have started to view teaching and learning foreign languages more as tools of communication although authorities approached to teaching in traditional way mostly with grammar oriented methods in the past. Conversely, communicative method or trend methods in teaching foreign languages highlight the importance of meaning of language today. Thus classes require communicative methods which attract students' attention and motivate them to learn with fun activities.

Using podcasts is a way of implementing communicative and authentic language with its two crucial roles in teaching. Firstly, it is made of daily, authentic language developing listening and speaking skills. Secondly, its nature without any limitation in time or place makes it attractive and motivating for learners. By these features, podcasts provide vital progress on teaching and learning language both in and out of the class. Hence podcasts are widely used in teaching English as a foreign language; however, they are rarely used in teaching Turkish as a foreign language.

This study was done to design listening and speaking activities with podcasts. Each activity was designed with goals and themes based on B2 level descriptions of CEFR. Basically, CEFR (2001, p.52) have some themes which are connected with real life. These are "Education, Accommodation, Leisure, Tourism, Travel, Health, The Environment and Describing". In this study, the activities are in the themes of education, travel, health and tourism.

Teaching Turkish as a foreign language has a growing field with the latest geographical, economic and technological developments. This field might be advanced through using podcasts on educational purposes which are parallel to foreign language teaching approaches. Unfortunately, there are a limited number of studies including podcasts in Turkish as foreign language. This study is designed to present additional materials focusing on four skills: listening, speaking, writing and reading. The main target is to develop listening skills; nonetheless, all skills are connected to each other. Besides, the knowledge of vocabulary and grammar is enhanced by practicing the exercises. There are four themes with twelve activities which are designed according to B2 level CEFR goals. The benefits of these activities might be listed as:

1. Using podcasts in teaching Turkish as a foreign language is not very common. As the field is studied in last decades separately, the kind of materials will enrich it.

2. New generations are closer to digital life than previous ones. They will benefit from these materials without having difficulties. In daily life, they can reach these materials with no limitation in time and place.
3. In some activities, learners find visual components. The visually supported exercises attract students with different learning styles. Also, visual materials have a motivating effect as concrete.
4. The activities work on not only listening skills but also speaking, writing and reading. This is the result of holistic approach in the study. Vocabulary, grammar and pronunciation are also developed.
5. Teachers may benefit from these activities in the class as supplementary materials to text book.
6. Teachers and students can produce their own podcasts by using the guideline in the study.
7. Students are exposed to idiomatic expressions and cultural aspects of Turkish. Cultural transmission enhances full-understanding of meaning and functions of a language.
8. Listening texts used in activities are authentic materials, which are downloaded from internet. Internet is a visible part of our daily life and the authenticity of these texts will motivate students to learn.
9. The activities might be used both in and out the class. Learners can practice them as they are independent from a text book and the outcomes are related to real-life.

As a final step, it should be emphasized that all activities are efficient when used in real contexts by learners. For this reason, this study might be developed by observing learners who practice the activities. Further study might be done to measure learners' reactions and attitudes towards them.

## MOTİVASYONEL BENLİK SİSTEMİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME\*

*Araştırma Makalesi*

Buğra Yiğit BOZ\*\* / Mustafa DURMUŞ\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 01.05.2021 | **Kabul Tarihi:** 17.05.2021 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2021

**Özet:** Motivasyon çalışmaları uzun yıllardan beri yabancı ve ikinci dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda ise motivasyonel benlik sistemi yabancı dil ve ikinci dil öğretimi alanında etkili bir motivasyon kuramı hâline gelmiştir. Bu sebeple kuramsal bir yenilik olarak motivasyonel benlik sisteminin yabancılara Türkçe öğretimi alanında da incelenmesi bir gerekliliktir. Bu gerekliliğe dayanarak çalışmada temel amaç, Türkiye’de Türkçe öğrenmekte olan uluslararası öğrencilerin motivasyonel benlik sistemleri ve sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki olası ilişkilerin saptanması olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu amacın gerçekleştirilebilmesi için örneklem olarak Gazi Üniversitesine ve Hacettepe Üniversitesine bağlı olan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenmekte olan toplam 43 farklı ülkeden 170 katılımcıya (73 kadın ve 97 erkek) ulaşılmıştır. Katılımcılara 2 farklı ölçeğin birleştirilmesiyle hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Bunlar; “ikinci dil motivasyonel benlik sistemi” ölçeği ve “ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği” ölçeğidir. Araştırmanın veri analizi sürecinde ise ilk olarak betimsel analize yer verilmiş ardından bağımsız gruplar için T testleri uygulanmıştır. Böylelikle erkek ve kadın katılımcıların sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri ve motivasyonları arasındaki olası farklar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın temel aldığı iki yapı olan ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve motivasyonel benlik sistemi arasındaki olası ilişkilere ise Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak ulaşılmıştır. Bu iki yapı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması kuramsal açıdan ileride bu konu üzerine yoğunlaşmayı hedefleyen araştırmacılar için yol gösterici olabilir. Bununla birlikte Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması açısından öğretmenlere, öğretim planlayıcılara kaynak sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İkinci dil ideal benliği, ikinci dil toplumsal benliği, iletişim kurma istekliliği, motivasyonel benlik sistemi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.


## AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATIONAL SELF-SYSTEM AND THE WILLINGNESS TO COMMUNICATE


*Research Article*

**Received:** 01.05.2021 | **Accepted:** 17.05.2021 | **Published:** 30.06.2021

**Abstract:** Motivation studies have an important role in the studies carried out in the field of foreign and second language teaching for many years. In recent years, the motivational self-system has become an effective motivational theory in the field of L2 teaching. For this reason, it is a necessity to examine the motivational self-system as a theoretical innovation in the field of teaching Turkish as an L2. The main aim of this study based on said necessity, is to investigate the possible relationship between motivational self-system and willingness to communicate inside the classroom of international students who are learning Turkish in Turkey. In order to achieve this aim, data were collected from a sample of 170

\* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde savunulmuş “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasından elde edilen verilere dayanılarak üretilmiştir.

\*\* Ar. Gör.; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, [bugrayigitboz@gmail.com](mailto:bugrayigitboz@gmail.com)  
 0000-0002-4975-6314

\*\*\* Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, [mustafadurmus@hacettepe.edu.tr](mailto:mustafadurmus@hacettepe.edu.tr)  
 0000-0002-5337-3113

participants (73 women and 97 men) from 43 different countries who are learning Turkish in 'Language Teaching, Application and Research Centers' (TÖMER) affiliated to Gazi University and Hacettepe University. A questionnaire prepared by combining 2 different scales was applied to the participants. These scales are "L2 motivational self-system" scale and the "L2 willingness to communicate inside the classroom" scale. In the data analysis process of the research, first descriptive analysis was used and then independent samples t-tests were applied. Thus, possible differences between male and female participants' willingness to communicate inside the classroom and motivation were revealed. The possible relationships between the L2 willingness to communicate and the L2 motivational self-system, which are the two structures on which this research is based, were obtained by calculating Pearson correlation coefficients. Revealing the relationship between these two structures can be a guide for researchers who aim to focus on this subject in the future. In addition, it can provide source for instructors and education planners in terms of planning the educational processes of international students learning Turkish.

**Keywords:** Motivational self-system, second language ideal self, second language ought-to self, willingness to communicate, teaching Turkish as a foreign language.

## Giriş

Günümüzde *ikinci dil motivasyonel benlik sisteminin* (MBS), ikinci dil ve yabancı dil (D2) öğrenim ve öğretim süreçleri açısından etkili bir motivasyon kuramı hâline geldiği söylenebilir (Dörnyei & Ryan, 2015). Bu yapının yanı sıra D2 ortamlarında *iletişim kurma istekliliği* (İKİ) öğrencilerin iletişim sürecini başlatmaya istekli olup olmadıklarına odaklanan bir yapı olarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin saptanması ve geliştirmesi açısından D2 eğitiminde önemli bir yere sahiptir (MacIntyre, 2007). Bu sebeple, bu yapılar arasındaki olası ilişki hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ilgili araştırma gerçekleştirilmiştir.

Motivasyon yapısı ikinci ve yabancı dil eğitimi çalışmalarına konu olmaya başladığı ilk yıllardan itibaren başarı ile ilişkilendirilmiştir (Dörnyei, 2005). Bunun yanı sıra, motivasyon bireylerin uzun vadeli hedeflerini gerçekleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Williams vd. 2016). İkinci dil ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin temel amacı, bireylerin hedef dilde iletişim kurma yeterliliğine sahip olmaları şeklinde ele alındığında ise D2 İKİ yapısının araştırılmasının önemli bir konu olduğu söylenebilir. İkinci ve yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinin temel amacı olarak ele alınan iletişim yeterliği de uzun vadeli bir hedef olarak ele alınabilir. Dolayısıyla farklı dillerde İKİ ve motivasyon arasında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDT) alanyazını incelendiğinde bu iki yapı arasındaki olası ilişkiler hakkında yapılan çalışmalar sayıca azdır (Polatcan, 2018; Yayla, 2018). Bu nedenle uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi alanında ikinci dil MBS ve ikinci dilde İKİ arasındaki olası ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla İKİ ve motivasyon yapılarının yabancılara Türkçe öğretimi bağlamlarında da araştırılması önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın ikinci dilde İKİ ve motivasyonel benlik sistemi yapılarının kuramsal gelişimine ve yabancılara Türkçe öğretimi alanına pedagojik açıdan katkı sağlaması hedeflenmiştir.

## 1. Alanyazın

### 1.1. Motivasyonel Benlik Sistemi

Motivasyon çalışmaları ikinci ve yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerine muhtemel katkıları açısından incelenmeye başlanmasından itibaren hem yöntemsel hem de kuramsal olarak pek çok yenileşme süreci geçirmiştir. Kuramsal yenileşme süreçlerinden en çağdaş olanı Dörnyei'nin (2005, 2009) *ikinci dil MBS* olarak kabul edilebilir. Bu sistem temellerini Higgins'in (1987) *benlik farklılıkları* ve Markus ve Nurius'un (1986) *olası benlikler* kuramlarından almaktadır. *Olası benlikler* genel olarak bireylerin kendi gelecekleri ile ilgili fikirlerine odaklanır, bu fikirler bireylerin “ne olabilecekleri, ne olmak istedikleri ve ne olmaktan korktukları” üzerine yoğunlaşır (Dörnyei & Ryan, 2015, s. 87). *Benlik farklılıkları* kuramı ideal benlik ve toplumsal benlik olmak üzere iki alt kategoriden oluşur ve motivasyonun olası benlikler tarafından ne şekilde etkilendiğini açıklar. Bu alt kategoriler bireyin elde etmeyi umduğu genel arzuları (umut, hayal, vb.) ile alakalı olarak düşünülebilecek olan *ideal benlik* ve bireyin görev, sorumluluk vb. ile ilgili inanışlarıyla alakalı olduğu varsayılabilecek olan *toplumsal benlik* şeklindedir. Bu alt kategorilere ek olarak *benlik farklılıkları* kuramının önemli noktalarından biri de kişinin şu anda sahip olduğu özellikler ve bulunduğu düzey ile bağdaştırılabilecek olan *gerçek benlik*dir. Higgins'e (1987) göre, motivasyonu harekete geçiren etki, bireyin gerçek benliği, ideal benliği ve toplumsal benliği arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İkinci dil MBS, bahsedilen iki kuramı birleştirerek motivasyonel benlikleri üç alt bileşenden oluşacak bir kavram haline getirmektedir. Bunlar *ikinci dil ideal benliği*, *ikinci dil toplumsal benliği* ve *ikinci dil öğrenme deneyimi* olarak adlandırılmaktadır. *İkinci dil ideal benliği* bireyin ikinci dil göz önünde bulundurulduğunda sahip olduğu arzulara ve bireyin ideal ikinci dil düzeyine odaklanır. *İkinci dil toplumsal benliği* ise ikinci dil öğrenimi bakımından toplumun (anne, baba, kardeşler, yakın arkadaş çevresi vb.) bireyin sahip olması gerektiğine inandığı ikinci dil düzeyine odaklanır. Diğer yandan, *ikinci dil öğrenme deneyimi* bireyin ikinci dil öğrenme sürecine etkisi olan farklı etmenleri içine alan bir kavramdır. Bu etmenler; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde doğrudan etkileşim içinde buldukları program, sınıf ortamı, akranlar, öğretici vb. olarak ele alınabilir.

MBS kuramsal olarak ortaya çıkışından itibaren pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve MBS'den farklı bağlamlarda ikinci dil öğretimi motivasyonunun incelenmesi süreçlerinde faydalanılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazını incelendiğinde motivasyona odaklanan çalışmaların genellikle MBS'den önceki motivasyon kuramlarından faydalandığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyonla ilgili yapılan güncel çalışmalara Kavi (2019), Koçer (2015), Abubakarı (2016) ve Mohamed'in (2019) çalışmaları örnek gösterilebilir. Kavi'nin (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin eğitim sürecindeki motivasyonlarını tetikleyen etkenlerin ve motivasyonlarını azaltan unsurların ne olduğunu saptamayı hedeflediği çalışmasında, Türkçe öğrencilerinin en önemli motivasyon kaynağının Türkçe öğrenerek iletişim kurabilecekleri kişi sayısını



arttıracaklarını düşünmeleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koçer (2015) araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin geçmiş ve günümüz karşılaştırıldığında gösterdikleri motivasyon farklılıkları ile benlik algılarını göz önüne sermeyi amaçlayan nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bahsedilen çalışmanın bulguları bireysel farklılıkların katılımcıların motivasyonel gelişimlerine etkisinin büyük olduğunu ve motivasyonun karmaşık ve dinamik yapısını öne çıkarmaktadır. Abubakarı (2016) çalışmasında, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin ve İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyon düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmaya göre uluslararası öğrencilerin motivasyon düzeylerinin Türk öğrencilere göre daha düşük olduğu ve her iki grup kendi içlerinde incelendiğinde kadın öğrenci motivasyonlarının erkek öğrenci motivasyonlarına göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Son olarak, Mohamed (2019) araştırmasında, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası lisansüstü öğrencilerin motivasyon durumlarını incelemiştir. Mohamed'in (2019) bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin bütüncül ve araçsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bütüncül motivasyonları araçsal motivasyonları ile karşılaştırıldığında bütüncül motivasyonlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

## 1.2. İletişim Kurma İstekliliği

İletişim kurma istekliliği kavram olarak “fırsat ve seçenek verildiğinde iletişimi başlatma olasılığını” temsil eder (MacIntyre, 2007, s. 567). Bu kavramın çıkış noktasının, Phillips'in (1965, 1968) *suskunluk* (reticence) çalışmaları, Burgoon'un (1976) *iletişim kurma isteksizliği* kavramı, Mortensen, Arntson ve Lustig'in (1977) *Sözel Davranış Eğilimi Üzerine* adlı çalışması, McCroskey ve Richmond'un (1982) *Dİ İletişim Araştırmalarında Utangaçlık ve “İletişimden Çekinme” Konsepti Üzerine* adlı çalışması gibi çeşitli araştırmalarla ilişki olduğu söylenebilir (McCroskey, 2009; McCroskey & Baer, 1985; McCroskey & Richmond, 1987, 1991). İKİ yapısının kavramsallaştırılma aşamasında McCroskey ve Richmond (1987) bu yapının kapsamını bireylerin serbest olunduğunda iletişimi başlatma ihtimali olarak belirlemiştir. Ancak, MacIntyre (2007) “bir dili uzun yıllar çalışmalarına rağmen bazı ikinci dil ve yabancı dil öğrencilerinin ikinci dil ve yabancı dil konuşurlarına dönüşmediğini” öne sürmektedir (s. 564). Bu sebeple, iletişim bağlamında yeterliğin her zaman iyi bir performans göstergesi olmadığı söylenebilir (MacIntyre, 2007).

İletişim kurma istekliliği alanındaki ilk çalışmalar, iletişim çalışmaları olarak ele alınabilir ve öncelikle ana dili odaklı oldukları söylenebilir. Bu çalışmalar incelendiğinde İKİ yapısının kaygıyla anlamlı ve önemli derecede ilişkili olduğu görülmüştür (Dörnyei & Ryan, 2015). Ana dilinde İKİ (Dİ İKİ) bu yapıyı genellikle bir kişilik değişkeni olarak ele aldığı için yöntemsel eğilimler niceliksel özellikler göstermektedir. Örneğin, McCroskey ve Richmond (1982) bu yapının incelenmesi için dört iletişim bağlamından oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu bağlamlar, iki kişilik gruplarda, küçük gruplarda, toplantılarda ve seyirci önünde konuşma olarak adlandırılmaktadır ve üç farklı tip alıcı/dinleyici (yabancılar, tanıdıklar ve arkadaşlar)

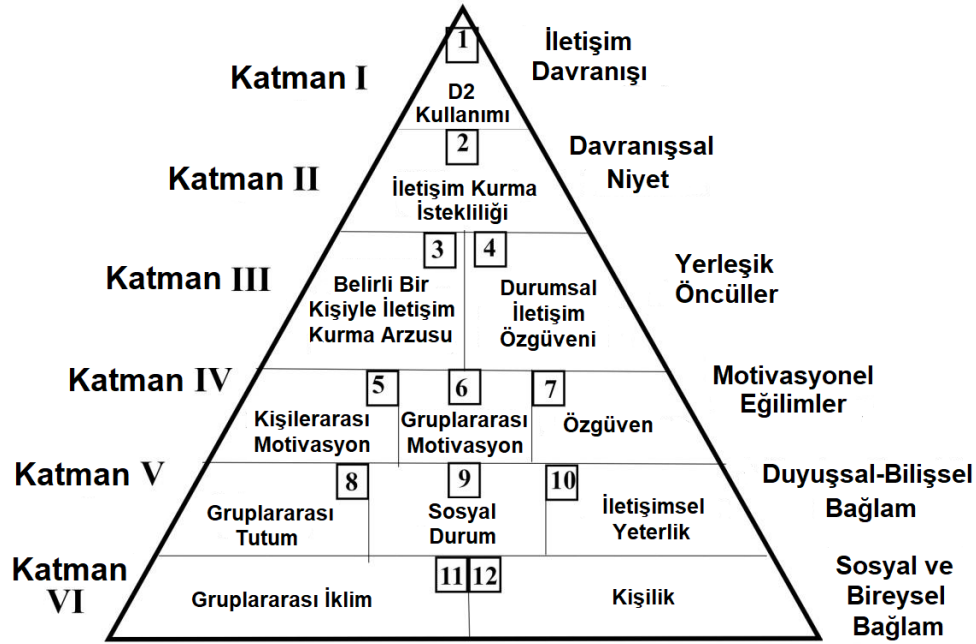
söz konusudur. Bu ölçek farklı çalışma örnekleriyle pek çok kez uygulanmış ve böylelikle geçerliği onaylanmıştır (McCroskey, 1992). Chan ve McCroskey'in 1987'de gerçekleştirdikleri çalışma bahsedilen çalışmalara örnek verilebilir. Bu çalışma, katılımcıların gerçek iletişim eylemleri ve İKİ değerlerinin birbirleriyle uyumlu olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öte yandan, bu sonuçlara uymayan çalışmalar olduğu da görülebilmektedir (Cao & Philp, 2006; MacIntyre, Baker, Clément & Conrad, 2001). Belirtilen çalışmaların sonucunda bireylerin ana dilinde İKİ'ye etkisi olan birtakım faktörlerin içe kapanıklık, iletişim korkusu, öz-algılanan iletişimsel yeterlik ve özsaygı olduğu görülmektedir (McCroskey & Richmond, 1991). MacIntyre'nin (1994) İKİ alanında yaptığı çalışmanın sonuçları ise öz-algılanan iletişimsel yeterliğin ve düşük düzey iletişim kaygısının İKİ'nin öncülleri olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci dilde İKİ yapısının kuramsal olarak en büyük yeniliği ikinci dil edinimini sürecinde çoğunlukla tek başlarına incelenen psikolojik, dilbilimsel, eğitimsel ve iletişimsel yönleri birleştirerek, bu değişkenlerin arasındaki ilişkileri uyum içerisinde inceleme olanağı sağlaması olarak ele alınabilir (MacIntyre, 2007). İkinci dilde İKİ'nin ana dilinde İKİ'nden ayrıldığı nokta ise bireylerin ikinci dildeki iletişim yönelimlerinin ana dilindeki ile farklı olmasıdır. Örneğin, ikinci dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde bireylerin iletişim yönelimlerine etkisi olan değişkenler “o anki sınıf etkinliğinden ya da derse karşı basit bir ilgisizlikten, başkalarının önünde yabancı bir dilde iletişim kurabilme ile ilgili kökü derinlere inen kaygılara kadar” geniş bir çeşitlilik gösterebilir (Williams vd., 2016, s. 140). Ancak, bu faktörlerin ana dili edinimi sürecine bu denli anlamlı bir etki gösterdiğine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İkinci dilde İKİ alanında gerçekleştirilen ilk araştırmalar batı bağlamlarında özellikle Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır. İkinci dil öğreniminde kaygı, tutum ve motivasyon konularında hâlihazırda çalışmakta olan bir grup sosyal psikolog bu çalışmaları gerçekleştirmiştir. Örneğin, MacIntyre ve Charos'un (1996), Gardner'ın (1985) sosyo-eğitimsel modeline dayanan çalışması ikinci dilde İKİ'yi incelemek için yapılan ilk girişimlerdenidir. Bu çalışmayla MacIntyre ve Charos (1996) ikinci dilde İKİ'de tutum, motivasyon, algılanan yeterlik ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin ve kişiliğin rolünün önemini vurgulamışlardır. Diğer yandan, ikinci dilde İKİ'ni inceleyen birçok çalışma görülebilir, bu çalışmalar özellikle dışadönüklük/içedönüklük, kaygı, bütüncüllük ve motivasyon gibi değişkenlerin ilişkilerini araştıran modeller barındırır (MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre ve Clément, 1996). Bunlar, gelişerek kişilik özelliği (süreklilik) düzeyinde ve durumsallık düzeyinde ikinci dilde İKİ'ye odaklanan piramit şekilli heuristik modeli (Şekil 1) oluşmasına katkıda bulunmuşlardır (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998). Bu alanda yürütülen çalışmaların çoğunun bu modeli temel olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu modele göre ikinci dilde İKİ “ikinci dili kullanarak belirli bir kişi ya da kişilerle kesin bir zamanda konuşmaya başlamaya hazır bulunuşluk” olarak tanımlanmıştır (MacIntyre vd., 1998, s. 547).

### Şekil 1

#### Piramit Şekilli Heuristik Model



Not. Piramit Şekilli Sezgisel Model. “Conceptualizing Will to Communicate to L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation”, P. D. MacIntyre ve diğerleri, 1998, The Modern Language Journal, 82(4), s. 547.

MacIntyre vd. (1998) tarafından geliştirilen bu modele göre, bireylerin İKİ’leri hem dinamik hem de durağan faktörlerden etkilenir. Dinamik faktörler örneğin bireyin belli bir kişiyle iletişim kurma isteği durumu gibi faktörlerdir. Durağan faktörlere de örnek olarak kişilik özellikleri gösterilebilir. Bu modele verilen değişkenler ayrıca birbirleriyle ilişkilidir yani İKİ yapısı, ikinci dil ya da yabancı dil öğrenen bireyler için karmaşık ve yoğun bir yapıdır. Piramit şekilli heuristik modelin tabanındaki katmanlar diğerlerine göre daha durağan olarak kabul edilen kişilik ve “hedef dilin, öğrenildiği toplum içerisinde konumu ve statüsü” olarak kabul edilen gruplar arası iklim/ortam faktörlerinden oluşmaktadır (Williams vd., 2016, s. 140). Bahsedilen kalıcı değişkenler “ortam ya da insanın nerdeyse her durum için geçerli olan stabil, uzun süreli özelliklerini” temsil etmektedir (MacIntyre vd., 1998, s. 546). Öte yandan, bağlama dayalı ya da geçici olan durumsal değişkenlere belirli bir kişiyle iletişim kurma arzusu örnek gösterilebilir. Altı katmandan oluşan bu modelin yapısı ikiye bölünebilir. Katman I, II, ve III “İKİ üzerinde belirli bir andaki duruma özel etkileri temsil etmektedir” ve katman IV, V, ve VI “süreç üzerindeki durağan ve kalıcı etkileri temsil etmektedir” (MacIntyre vd., 1998, s. 547).

Bu modelle, İKİ “bir ikinci dili kullanarak belirli kişi ya da kişilerle belirli bir zamanda söylem içerisine girmeye hazır bulunuşluk” olarak yeniden kurgulanmıştır (MacIntyre vd., 1998, s. 547). Bu tanımda hazır bulunuşluk ifadesinden yararlanılmasıyla model

İKİ kavramına iletişim niyetini ekleyerek kavramın kapsamını genişletmiştir. Böylelikle öğrencilerin sınıf içerisinde el kaldırma gibi eylemleri yani beden dili davranışları da İKİ yapısının içerisinde ele alınabilir. Bu model ikinci dil yeterliğinden ziyade ikinci dilde iletişimsel yeterliğin önemine odaklanır. Buna ek olarak, ikinci dil yeterliği kişilerarası/kültürlerarası hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kabul edilmektedir (Yashima, 2012). İkinci dilde İKİ araştırmalarının birçoğu bu modele dayanarak kurgulanmış olmasına rağmen, bireylerin ikinci dilde İKİ'ye etki eden faktörlerin belirli ya da geçerli bir düzenine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır, dolayısıyla konuya ilişkin çıkarımlar bu durum dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir (Ellis, 2008; Yashima, 2012).

### **1.3. Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki**

Bireysel farklılıklar alanında önemli bir yere sahip olan ikinci dilde İKİ ve MBS yapıları arasındaki ilk çalışmalar motivasyonu geleneksel bakış açısıyla ele almıştır. Böylelikle öncü çalışmaların genel olarak Gardner'ın sosyo-eğitimsel modeline dayandığı söylenebilir. Bu model etrafında şekillenen çalışmalar genellikle yapısal eşitlik modellemesi ya da yol analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar motivasyon ve ikinci dilde İKİ arasında iletişim yeterliği (Yashima, 2002; Khajavy vd., 2016) ve öz-güven (Ghonsooly vd., 2012) aracılığıyla dolaylı ilişki göstermiştir.

Belirtilen çalışmaların yanı sıra, en son olarak kuramsallaştırılmış olan motivasyon yapısı olarak ikinci dil MBS ve bu yapının ikinci dilde İKİ ile olan ilişkisine odaklanılırsa özellikle bu yapının bir parçası olan ikinci dil ideal benliğine ve bu parçanın ikinci dilde İKİ ile ilişkisine odaklanan pek çok örneğe rastlanabilir. Bu örneklerden bir tanesi Bursalı ve Öz'ün (2017) yabancılara İngilizce öğretimi bağlamında ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde İKİ arasındaki olası ilişkiyi inceleyen çalışması olarak ele alınabilir. Bursalı ve Öz'e (2017) göre bu iki yapı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Öz'den (2017) önce gerçekleştirilen çalışmalar da bu çalışmayla benzer sonuçları işaret etmektedir (Öz, 2014, 2016). Öte yandan, çalışmalar ikinci dil toplumsal benliğinin, ikinci dilde İKİ ve kaygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Papi, 2010). Bu çalışmalardan yola çıkarak ikinci dil toplumsal benliği ve ikinci dilde İKİ arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir (Khajavy & Ghonsooly, 2017). Bununla birlikte, ikinci dil öğrenme deneyiminin, sınıf ortamını, ya da ikinci dil öğrenme sürecinde takip edilebilecek herhangi bir etmeni içermesi sebebiyle ikinci dilde İKİ ile güçlü ilişkilere sahip olduğu söylenebilir (Khajavy vd., 2016).

Yabancılara Türkçe öğretiminde ise yapılan alanyazın taramasına göre ikinci dilde İKİ ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca iki çalışma olduğu ortaya konmuştur (Polatcan, 2018; Yayla, 2018). Bunlardan ilki olan, Polatcan'ın (2018) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kişilik tipleri, motivasyonları, kaygıları, öz güvenleri, beklentileri, dil becerileri, dil öğrenme isteklilikleri gibi

etmenlerin iletişim kurma isteklilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Polatcan'ın (2018) bu çalışmasına göre öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin yüksek olduğu, Türkçe ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları bulgularına ve bunların yanı sıra Türkçe okutmanlarının öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerini arttırmak istemelerine rağmen Türkçe özel alan yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır (Polatcan, 2018). Yayla (2018) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ikinci dil ideal benlikleri ve iletişim kurma isteklilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yayla'nın (2018) çalışmasının bulguları incelendiğinde ikinci dil ideal benliği ve İKİ yapılarının arasında olumlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalar kapsam bakımından MBS'nin bir parçası olan ikinci dil toplumsal benliğini içermemektedir. Bu sebeple, bu çalışma hem ikinci dil ideal benliği parçasına hem de ikinci dil toplumsal benliğini parçasına odaklanarak MBS ve ikinci dilde İKİ arasındaki muhtemel ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışmayı yönlendirmesi amacıyla aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma deseni olan açıklayıcıyı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar için iki farklı ölçekten oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler, istatistiksel veri analizi programları aracılığıyla nicel bulgular edinmek amacıyla sayısal olarak kodlanmıştır. Bu araştırma yöntemiyle iki veya daha fazla ölçülebilir değişken arasındaki olası ilişkiler ve bu ilişkilerin yön ve kuvvet özelliklerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında değişkenler ikinci dilde İKİ ve ikinci dil MBS olarak belirlenmiştir.

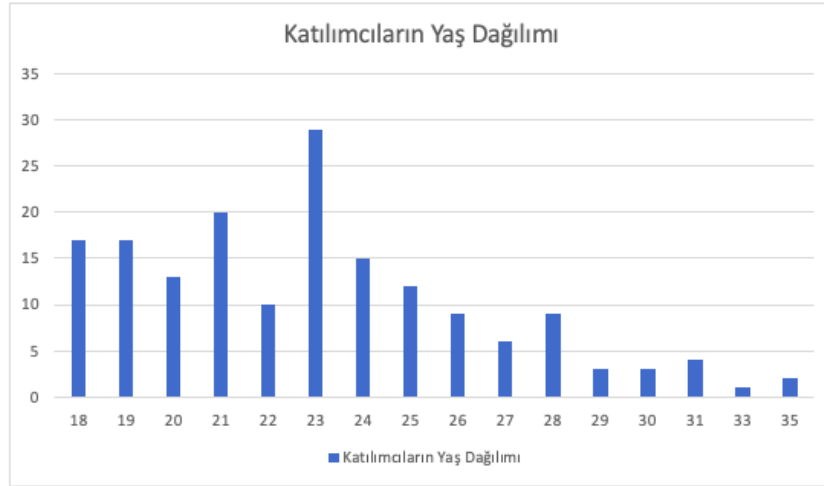
### 2.2. Katılımcılar ve Ortam

Bu çalışma toplamda 170 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin TÖMER birimlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerdir. Katılımcıların belirlenmesinde bu tip dil araştırmalarında yaygın bir yöntem olan elverişli örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır (Dörnyei, 2007). Veri toplama sürecine başlamadan önce hazırlanan gönüllü katılım formları dağıtılarak katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, Tablo 1'de, yaşları ve milliyetleri Şekil 2, 3, 4 ve 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 1**
*Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı*

	Sıklık	Yüzdelerik	Geçerli Yüzdelerik	Kümülatif Yüzde
Erkek	97	57.1	57.1	57.1
Kadın	73	42.9	42.9	100.0
Toplam	170	100.0	100.0	

Araştırmaya katılan 170 katılımcının 97'si erkek 73'ü kadındır. Erkek katılımcılar örneklemin %57.1'ini oluştururken kadın katılımcılar örneklemin %42.9'unu oluşturmaktadır. Bu bilgilere dayanarak çalışma örnekleminin neredeyse heterojen bir örneklem olduğu görülmektedir.

**Şekil 2**
*Katılımcıların Yaş Dağılımı*


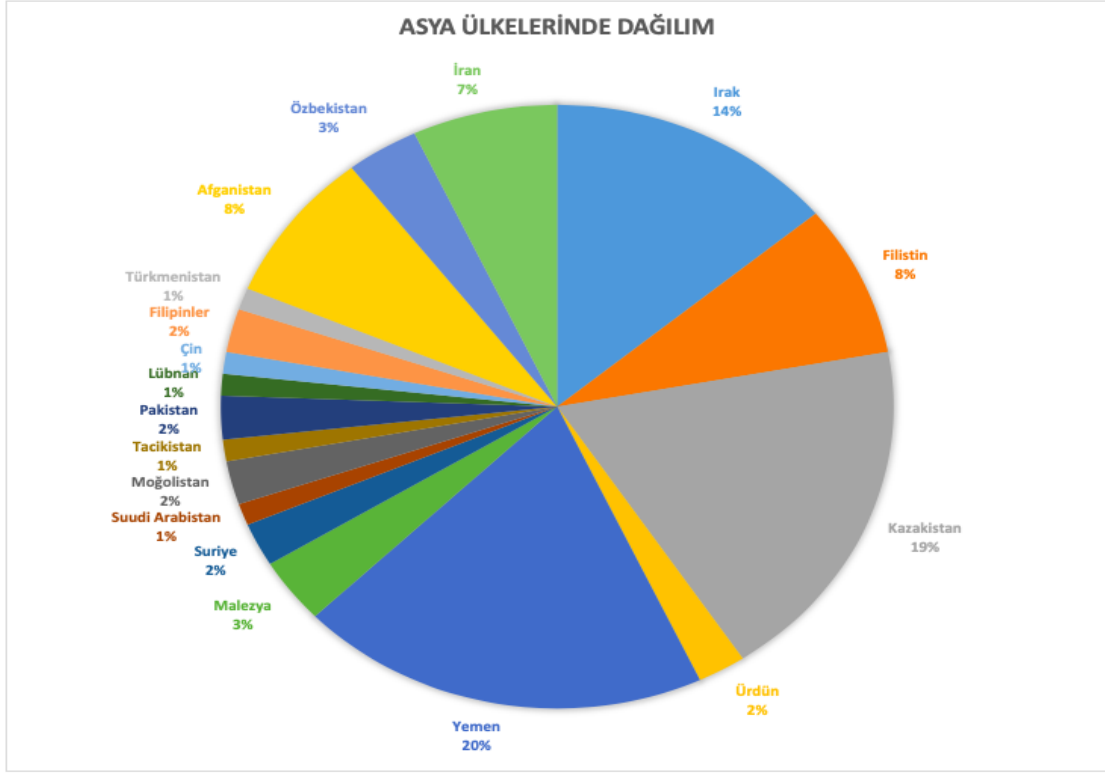
Şekil 2'de görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 18 ile 35 arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcılar arasında en fazla görülen yaş 23, en az görülen yaş ise 33'tür.

Çalışmaya katılan öğrenciler 43 farklı ülkeye mensuptur. Betimsel analizlere göre katılımcıların en fazla olduğu ülkeler 17 öğrenci ile Yemen ardından 16 öğrenciyle Kazakistan'dır. Ülke hakkında bilgi vermeyen 25 kişi çıkarıldığında toplam 145 katılımcının ülkelerine dair bilgi elde edilmiştir. Katılımcıların ülke ile ilgili verdikleri bilgilere kıta bazında bakıldığında 86 kişinin 18 farklı ülke ile Asya Kıtası'ndan, 48 kişinin 17 farklı ülke ile Afrika Kıtası'ndan, 10 kişinin 7 farklı ülke ile Avrupa Kıtası'ndan ve 1 kişinin 1 ülke ile Güney Amerika Kıtası'ndan olduğu Şekil 3, 4, 5'de görülmektedir. Güney Amerika Kıtası'ndan bir katılımcı (Brezilya) olduğu için şekille gösterilmemiştir.



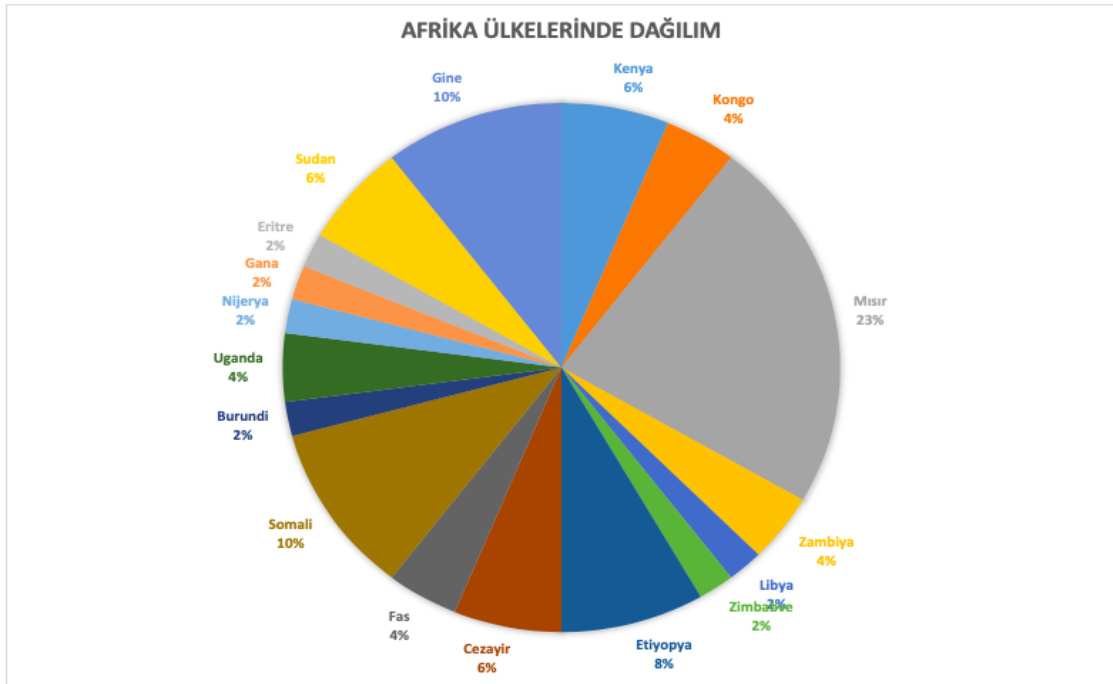
### Şekil 3

Asya Ülkelerinden Katılımcı Sayısı



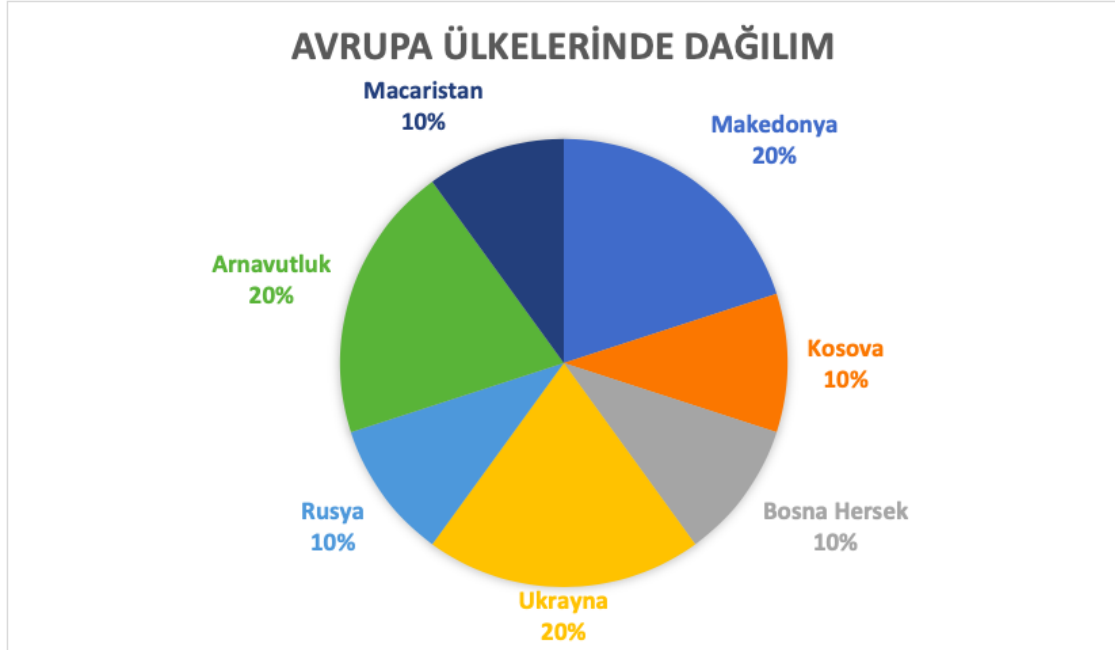
### Şekil 4

Afrika Ülkelerinden Katılımcı Sayısı



## Şekil 5

*Avrupa Ülkelerinden Katılımcı Sayısı*



### 2.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki ölçekten oluşan bir anket uygulanmıştır. Bunlar Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği ve İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği'dir.

#### 2.3.1. Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği

Katılımcıların algılanan ikinci dil MBS düzeylerinin belirlenmesinde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği (Dörnyei & Taguchi, 2010) kullanılmıştır. Bu çalışmada orijinal ölçeğin üç alt ölçeğinin iki tanesinden yararlanılmıştır; ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği ölçekleridir. Kullanılan araçlar onar maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert ölçektir (1= kesinlikle katılmıyorum ve 5 = kesinlikle katılıyorum arasında değişen). İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği ölçeklerinin iç tutarlılığı mevcut çalışmada sırasıyla  $\alpha = .84$  ve  $\alpha = .86$  olarak bulunmuştur. Ölçeklerin iç tutarlılığı için belirlenen değerler sosyal bilimlerde .70'in üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Fraenkel & Wallen, 2003).

#### 2.3.2. İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği (MacIntyre vd., 2001) katılımcıların algılanan İKİ verileri hakkında bilgi toplamak için uygulanmıştır. Bu ölçek 5'li (1= hiçbir zaman istekli değil ve 5 = her zaman istekli arasında değişen) likert ölçek formatında 27 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca bu ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve  $\alpha = .91$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı için belirlenen değerler sosyal bilimlerde .70'in üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Fraenkel & Wallen, 2003).

## 2.4. Veri Toplama ve Analiz Aşaması

Bu araştırmanın veri toplama aşaması, Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin TÖMER birimlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara anket için 20 dakika süre verilmiştir. İstatistiksel analizler, veriler bilgisayara girildikten sonra sosyal bilimler için istatistiksel paket (SPSS) sürüm 21 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ardından, katılımcıların bildirdiği ikinci dil MBS ve ikinci dilde sınıf içi İKİ düzeylerinin belirlenmesi için frekanslar, yüzdeler ve ortalamalar gibi betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılıp dağılmadığının anlaşılması için çeşitli testler, histogramlar, normal ve küçültülmüş Q-Q plotlardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuyla katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi İKİ, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir bu doğrultuda dört ayrı bağımsız grup T testi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuyla yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi İKİ, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında olası bir anlamlı ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır, bu doğrultuda Pearson korelasyonundan faydalanılmıştır.

## 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümü istatistiksel testler sonucunda elde edilen bulguların sunumunu içermektedir. Çalışmanın cinsiyet farklılıklarına odaklanan birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla bağımsız gruplar için T testleri uygulanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2**

### *Cinsiyet Farklılıkları*

	Kadın	Erkek	T puanı	P değeri
İletişim kurma isteklilikleri	3.42	3.44	.47	.63
İkinci dil ideal benlik	3.96	3.75	1.947	.053
İkinci dil toplumsal benlik	2.95	3.02	.46	.64

Bağımsız gruplar için T testleri kadın ve erkek katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri (kadın (M =3.42, SD= .71), erkek (M= 3.44, SD= .75)), ikinci dil ideal benlik puanları (kadın (M =3.96, SD= .67), erkek (M= 3.75, SD= .69)) ve ikinci dil toplumsal benlik puanları (kadın (M =2.95, SD= .89), erkek (M= 3.02, SD= .91)) arasındaki farklılıkları saptamak için gerçekleştirilmiştir. İkinci dilde İKİ'de ( $t(168) = .47, p = .63, \text{two-tailed}$ ), ikinci dil ideal benlik puanlarında ( $t(168) = 1.947, p = .053, \text{two-tailed}$ ) ve ikinci dil toplumsal benlik puanlarında ( $t(168) = .46, p = .64, \text{two-tailed}$ ) cinsiyet için anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu testlerin sonuçları incelendiğinde erkeklerin kadınlardan daha yüksek ikinci dilde İKİ'leri olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve gruplar arasındaki farkın değerinin küçük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca kadınların ve erkeklerin ikinci dil ideal benlik düzeyleri incelendiğinde kadınlar daha yüksek bir düzeye sahiptir. Ancak, gruplar arası farkın büyüklüğü orta düzeydedir. Son olarak katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği

düzeyleri arasındaki farklar istatistiksel olarak incelendiğinde erkeklerin ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu ve gruplar arası farkın boyutunun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi İKİ, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasındaki muhtemel anlamlı ilişkiye odaklanan ikinci sorusunu yanıtlamak için Pearson ürün momenti korelasyon katsayısı (Pearson Moment Coefficients) kullanılmıştır.

**Tablo 3**

*Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	1	2	3	4
1. İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği	-			
2. İkinci Dil İdeal Benliği	.347**	-		
3. İkinci Dil Toplumsal Benliği	.265**	.250**	-	
4. Motivasyon Genel	.379**	.723**	.849**	-

Pearson korelasyonuna göre tüm değişkenler arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 3). İkinci dilde İKİ ve ikinci dil ideal benliği arasında pozitif orta ( $r=.347$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ), ikinci dilde İKİ ve ikinci dil toplumsal benliği arasında pozitif küçük ( $r=.265$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ), ikinci dilde İKİ ve ikinci dil motivasyonu arasında pozitif orta ( $r=.379$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ), ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında pozitif küçük ( $r=.250$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ), ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında pozitif büyük ( $r=.723$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ), ikinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında pozitif büyük ( $r=.849$ ,  $n=170$ ,  $p<.005$ ) (Cohen, 1988, ss. 79–81) düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma

Bu bölümde, MBS ve İKİ yapılarındaki cinsiyet farklılıklarına odaklanan birinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasındaki ilişkiye odaklanan ikinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular daha önceki çalışmaların bulguları ile karşılaştırılacaktır ve yorumlanacaktır.

Öncelikle cinsiyet farklılıklarına odaklanan birinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında, Yayla'nın (2018) çalışması ile ikinci dil ideal benliği yönünden paralellik, ikinci dilde İKİ yönünden zıtlık göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının Abubakar'ın (2016) çalışmasındaki motivasyon bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Kavi'nin (2019) çalışmasında motivasyon kaynakları bulguları ve bu çalışmadaki bulgular incelendiğinde sonuçların birbiriyle paralellik göstermediği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların bulguları da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca, Polatcan'ın (2018) çalışmasındaki ve bu çalışmadaki Türkçe İKİ'deki cinsiyet farklılıkları bulguları örtüşmemektedir.

Polatcan'ın (2018) İKİ bulgularının istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı görülmektedir. Ancak, bu çalışmadaki motivasyon bulgularıyla Polatcan'ın (2018) çalışmasındaki motivasyon yapısındaki cinsiyet farklılıkları incelendiğinde bunların paralel olduğu görülmektedir. Polatcan'ın (2018) motivasyon bulgularının istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların MBS ve ikinci dilde sınıf içi İKİ arasındaki cinsiyete göre farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Bununla birlikte ortaya çıkan farkların küçük ve orta boyutlarda olduğu göz önünde bulundurulmalıdır ve ileride konuya ilişkin yapılabilecek olan muhtemel çalışmaların daha büyük örneklem kullanmaları durumunda ortaya çıkan farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye gelebileceği unutulmamalıdır.

İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasındaki ilişkiye odaklanan ikinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında, Yayla'nın (2018) ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde İKİ'ye odaklanan çalışmasıyla paralellik gösterir. İki çalışma da ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde İKİ yapılarının arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazını incelendiğinde bu konuya ilişkin bulguları olan başka çalışmalar görülememektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yapılan bazı çalışmaların bulguları ve bu araştırmanın bulguları karşılaştırılabilir. Örneğin, Bursalı ve Öz (2017), Öz (2016), Öz ve Bursalı (2018) ve Kanat-Mutluoğlu'nun (2016) çalışmaları ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde İKİ açısından bu çalışma ile uyumluluk göstermektedir. Ancak, Öz ve Bursalı'nın (2018) bulgularına göre ikinci dilde İKİ ile ikinci dil toplumsal benliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ki bu da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklarla (birey merkezci, kolektif toplum yapısı) açıklanabilir.

Bu bulgular incelendiğinde hem ikinci dil toplumsal benliğinin hem de ikinci dil ideal benliğinin motivasyonu belirlemede önemli bir rolü olduğu yorumu yapılabilir. Ancak, Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için ikinci dil toplumsal benliği motivasyon açısından daha önemli bir yere sahiptir bu durum katılımcıların birey merkezci değil daha kolektif kültürlerde yetişmiş olmalarıyla açıklanabilir. İkinci dilde İKİ ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise bireylerin hem ikinci dil ideal benliği hem de ikinci dil toplumsal benliğinin bu ilişkinin oluşmasında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Ancak, bunlardan ikinci dil ideal benliğinin etkisi daha yüksektir. Bu sebeple katılımcıların ikinci dilde konuşma istekliliklerini arttırmak için ikinci dil ideal benliklerini arttırıcı birtakım çalışmalar programlara eklenmeli ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları arttırılmalıdır. Ayrıca, çalışmanın bulgularına göre bireylerin ikinci dil ideal benlikleriyle ikinci dil toplumsal benlikleri arasında da pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir ve bu sebeple katılımcıların her iki tür motivasyon kaynaklarının arttırılması diğerini de olumlu yönde etkileyebilir. Bu sebeple

yabancılara Türkçe öğretimi alanında yöneticiler, öğretmenler, kitap yazarları, müfredat geliştiricileri bu ilişkiyi göz önünde bulundurarak yapacakları etkinliklere ve yeniliklere karar vermelidir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın ana hedefi ikinci dilde sınıf içi İKİ ve ikinci dil MBS arasındaki olası ilişkiyi belirlemek, aynı zamanda bu yapıların katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamaktır. Çalışmanın bulgularına göre kadınların ikinci dil ideal benlik düzeyleri erkeklere göre daha yüksek, ikinci dil toplumsal benlik düzeyleri ise daha düşüktür. Bu bulgu ile kadın katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerinde bireysel etmenlerin toplumsal etmenlere göre daha etkili yapılar olduğu yorumu yapılabilir. Erkeklerin ikinci dilde İKİ’nde ise ikinci dil toplumsal benliğinin etkisi daha fazladır, buradan yola çıkarak erkeklerin bireysel etmenlere göre toplumsal etmenlerden daha fazla etkilendiği söylenebilir. İletişim kurma istekliliği tek başına değerlendirildiğinde erkeklerin kadınlara göre İKİ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmada MBS ve ikinci dilde İKİ düzeylerindeki cinsiyet farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır.

Katılımcıların ikinci dilde sınıf içi İKİ ve ikinci dil MBS’leri arasındaki istatistiksel ilişki ele alındığında belirtilen tüm değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği, MBS’nin parçaları olarak ikinci dilde İKİ yapısıyla yüksek düzeyde ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu bulgu motivasyon arttığında potansiyel ikinci dilde İKİ artışını öngörür ve aynı durum ikinci dilde İKİ’nin artmasıyla motivasyon artışı olabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında kuramsal ve pedagojik çıkarımlar yapılabilir. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde ikinci dil MBS’nin yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında kullanıma uygun bir kuramsal yapı olduğu sonucuna varılabilir. Dolayısıyla geleneksel motivasyon modellerinden ziyade süreç odaklı bir motivasyon kuramı olan ikinci dil MBS’ye dönüşüm göz önünde bulundurulabilir. Özellikle bütüncül motivasyon kavramından ziyade ikinci dil ideal benliği kavramına önem verilebilir.

Diğer bir taraftan, bu çalışmanın pedagojik çıkarımlarına örnek olarak öğrencilerin ikinci dilde sınıf içi İKİ’nin yüksek olmasının dil öğrenme süreçlerini desteklediği söylenebilir. İkinci dilde İKİ yapısıyla ilişkilendirilebilen pek çok yapı bulunmaktadır ve bu yapılara başlıca içe dönüklük, benlik saygısı, iletişimsel yeterlilik, iletişim kaygısı vb. örnek gösterilebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin İKİ’ni etkileyebilecek, anlık ruh halleri, köklü kaygı sorunları, konunun öğrencinin ilgisini çekip çekmediği, öğrencilerin hata yapmaktan korkmaları veya kendilerine yöneltilen soruları cevaplayacak vakitlerinin olup olmaması gibi etmenler olduğu yadsınamaz. Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularına göre ikinci dilde İKİ’nin, ikinci dil MBS yani ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği tarafından önemli ölçüde etkilendiği



görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin artırılması öğrencilerin ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerini arttırmaya önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bu sebeple, öğrencilerin ikinci dil ideal ve toplumsal benlik algı düzeylerinin yükseltilmesinde öğretmenlere düşen rol oldukça büyüktür. Bu sebeple öğretmenlerin İKİ ve MBS hakkındaki farkındalıklarını arttırmaya yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Buna ek olarak, ders içerikleri, materyalleri ve teknikleri belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulurken, ikinci dil ideal ve toplumsal benlik düzeylerini ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerini arttırmaya yönelik çalışmalara da yer verilmelidir (Williams vd., 2016). Bu sebeple, öğretmenlerin belirtilen yapılarla alakalı etkinlikler düzenleyebilmeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir ve belirtilen yapılara ilişkin etkinlikler hakkındaki bilgiler yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik eğitim görmekte olan muhtemel öğretmenlere aktarılabilir.

Bu çalışma katılımcı olarak Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere odaklanır, bu sebeple öğrenciler Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu bir ortamda eğitim görmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ana dili Türkçe konuşurlarıyla daha çok iletişim kurabilecekleri ortamlar artırıldığında daha fazla motive olabileceği ve böylece İKİ’lerinin artırılabilmesi yorumu yapılabilir.

Bu çalışma öncelikli olarak ikinci dil MBS ve ikinci dilde sınıf içi İKİ yapılarını incelemiştir. Bununla birlikte ikinci dil MBS yapısı ikinci dil öğrenme deneyimi dâhil edilmeden incelenmiştir. Gelecek çalışmaların bu yapıyı ikinci dil öğrenme deneyimini de dâhil ederek bütünüyle ele almaları yararlı olacaktır. İkinci dilde sınıf içi İKİ yapısına ek olarak ikinci dilde sınıf dışı İKİ yapısının incelenmesi, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı iletişim kurma istekliliklerindeki farklar hakkında bilgiler vererek alana katkı sağlayabilir.

İkinci dil MBS konusunda zamanla çeşitli farklı kuramsal gelişmeler gerçekleşmiştir. Köklü İkinci Dil Benliği (Rooted L2 Self) (MacIntyre, Baker & Sparling, 2017), İdeal Çok Dilli Benlik (Ideal Multilingual Self) (Henry & Thorsen, 2017) ve Toplum Karşıtı İkinci Dil Benliği (Anti-ought to L2 Self) (Thompson & Vásquez, 2015) gibi yapılar yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında çalışılmaya başlanmıştır. Bu yapıların yabancılara Türkçe öğretimi bağlamındaki geçerliliği ve uygulanabilirliği henüz test edilmediğinden bu yapılarla ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu yapılara odaklanan çalışmaların gerçekleştirilmesiyle önemli çıkarımlar elde edilebilir ve alana katkı sağlanabilir.

İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin görüşlerine de yer verilerek, alanda yapılabilecek çıkarımlara farklı bir kapsam kazandırılabilir. Öğretici görüşlerine yer veren bazı çalışmalar bulunmaktadır fakat bunlar sayıca azdır (Polatcan, 2018) bu sebeple konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması faydalı olacaktır. Bunlara ek olarak, gelecek çalışmaların nicel verilerle birlikte nitel verilere de odaklanması bu yapıların etkisini ortaya çıkarmak için önemlidir. Son olarak, motivasyon çalışmaları

günümüzde anlık motivasyon değişimlerine odaklanan yenilikçi ölçme yöntemleri üretmiştir (Dörnyei, Muir vd.,2014; Dörnyei, Ibrahim vd.,2015). Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında öğrencilerin motivasyonlarının ayrıntılı olarak incelenebilmesi için bu yöntemlerin kullanılması alana katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Abubakarı, A. (2016). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyon durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69.
- Bursalı, N., & Öz, H. (2017). The relationship between ideal L2 self and willingness to communicate inside the classroom. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 229-239.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: aA comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Chan, B., & McCroskey, J. C. (1987). The WTC scale as a predictor of classroom participation. *Communication Research Reports*, 4(2), 47-50.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* içinde (ss. 719-731). Springer.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University .
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational current: Energising language learning through creating intense motivational pathways. D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice* içinde (ss. 9-29). John Benjamins Publishing Company.

- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). Directed motivational currents: regulating complex dynamic systems through motivational surges. *Motivational Dynamics In Language Learning*, (7), 95-105.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2. bs.). Oxford University.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal Of Language And Social Psychology*, 31(2), 197-211.
- Henry, A., & Thorsen, C. (2017). The ideal multilingual self: Validity, influences on motivation and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 349-364.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319.
- Kanat-Mutluoğlu, A. (2016). The influence of ideal L2 self, academic self-concept and intercultural communicative competence on willingness to communicate in a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 27-46.
- Kavi, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Khajavy, G. H., & Ghonsooly, B. (2017). Predictors of willingness to read in English: Testing a model based on possible selves and self-confidence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 871-885.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian efl classroom context. *Tesol Quarterly*, 50(1), 154-180.
- Koçer, Ö. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin süreç odaklı motivasyon ve benlik algılarına yönelik çoklu biyografik durum çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Phillips, G. M. (1965). The problem of reticence. *Pennsylvania Speech Annual*, (22), 22-38.
- Phillips, G. M. (1968). Reticence: Pathology of the normal speaker. *Communications Monographs*, 35(1), 39-49.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Clément, R. (1996, August). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications* [paper presentation] 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrad, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., & Sparling, H. (2017). Heritage passions, heritage convictions and the rooted I2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. *The Modern Language Journal*, 101(3), 501-516.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 157-171.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement* [Paper presentation] the annual convention of the Speech Communication Association, Denver.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Communication Studies*, 33(3), 458-468.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. *Personality and Interpersonal Communication*, (6), 129-156.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). *Quiet children and the classroom teacher*. (2. bs.). Office of Educational Research and Improvement.

- Mohamed, A. (2019). *Lisansüstü yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Mortensen, C. D., Arntson, P. H., & Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3(2), 146-158.
- Öz, H. (2014). Big five Ppersonality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality*. 42(9), 1473-1482.
- Öz, H. (2016). Role of the ideal L2 self in predicting willingness to communicate of efl students. H. H. Mirici, I. H. Erten, H. Öz & I. Vodopija-Krstanović (Eds.), *Research papers on teaching English as an additional language* içinde (s. 163 182). Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.
- Öz, H., & Bursalı, N. (2018). The relationship between L2 motivational self system and willingness to communicate in learning English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 1-11.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99(1), 158-174.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2016). *Exploring psychology in languag learning and teaching*. Oxford University.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese efl context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T. (2012). Willingness to communicate: Momentary volition that results in L2 behaviour. S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Ed.), *Psychology for language learning* içinde (ss. 119-135). Palgrave Macmillan.
- Yayla, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde ideal ikinci dil (d2) benliği ve iletişim kurma istekliliği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

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

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### Extended Abstract

Main aim of this study is to determine the possible relationship between second language WTC inside the classroom and second language MSS, and examine whether there is a significant difference according to the gender of participants. According to the findings of the study, second language ideal self levels of females are higher than that of males whereas their second language ought-to self levels are lower compared to males. In accordance with this finding, it can be said that individualistic factors have more effect in willingness to communicate in a second language of female participants rather than social factors. Second language ought-to self has more effect in male participants' WTC in second language and it can be said that males are affected more by social factors rather than individual ones. When willingness to communicate was evaluated by itself, it was observed that WTC levels of male participants are higher than that of female participants. However, differences based on the gender of participants in WTC in second language and MSS levels didn't reach a statistically significant level in this study.

When the statistical relationship between participants' WTC in second language inside the classroom and second language MSS are addressed, it is seen that there is positive relationship in all specified variables. In this case, as parts of MSS second language ideal self and second language ought-to self can be associated in a high level with second language WTC. In addition, this finding foresees the increase in second language WTC when motivation is increased and same situation can be also interpreted as the motivation will increase with the increase of WTC in second language.

When the results of this studies are taken into consideration, theoretical and pedagogic implications can be made. When results of the study are evaluated, it can be reached the conclusion that second language MSS is an appropriate theoretical structure to be used in the context of teaching Turkish to foreigners. Therefore, a shift from traditional motivation models to second language MSS which is a process-based motivation model, can be taken into consideration. More emphasis can especially be put on the concept of second language ideal self rather than integrative motivation concept.

On the other hand, as an example for pedagogic deductions of this study, it can be said that students' higher levels of WTC in second language support language learning processes. There are many structures that can be associated with WTC in second language and especially introversion, self-respect, communicative competence, communication anxiety, etc. can be given as example for these structures. In addition, it should be accepted that there are factors affecting participants' WTC such as momentary moods, deep-rooted anxiety problems, whether the topic attracts the attention of student, students' fear of making a mistake or whether students have enough time to answer the questions directed to them. Nevertheless, according to the findings of this study, it is observed that WTC in second language is affected significantly by second language MSS—second language ideal self and second



language ought-to self. Thereby, increasing the students' levels of second language ideal self and second language ought-to self will contribute significantly to the increase of students' willingness to communicate in a second language. Therefore, instructors have a very important role in increasing the students' levels of perception of second language ideal self and second language ought-to self. Thus, practices for increasing instructors' awareness towards WTC and MSS should be carried out. In addition, as students' attention and needs are taken into consideration during determination of course contents, materials and techniques, practices aiming to increase students' levels of second language ideal self, second language ought-to self and willingness to communicate in a second language should also be included (Williams et al., 2016). Based on this reason, in-service trainings can be given to the instructors so that they can organize activities related to mentioned structures and information about the activities related to mentioned structures can be transferred to possible instructors who are already receiving academic education in the field of teaching Turkish to foreigners.

This study focuses on international students, learning Turkish in Turkey, as participants. Therefore, students are receiving education in a setting where Turkish is spoken as the native language. In this regard, it can be interpreted that the students can get more motivated and their WTC can be increased when the number of settings is increased where they can communicate more with Turkish native speakers.

This study primarily examined structures of second language MSS and second language WTC inside the classroom. However, second language MSS structure was examined excluding second language learning experience. It would be beneficial for future studies to address this structure as a whole by including second language learning experience. In addition to WTC inside the classroom structure in second language, examination of WTC outside the classroom structure in second language can contribute to the field by giving information about the differences between students' willingness to communicate inside and outside of the classroom.

There have been many theoretical improvements in second language MSS throughout time. Structures such as Rooted L2 Self (MacIntyre, Baker, and Sparling, 2017), Ideal Multilingual Self (Henry & Thorsen, 2017) and Anti-ought to L2 Self (Thompson and Vásquez, 2015) have been started to be studied in context of teaching English as a foreign language. As these structures' validity and applicability in the context of teaching Turkish to foreigners have not been tested yet, it can be said that studies about these structures are needed. With the realization of studies focusing on these structures, important deductions can be obtained and contribution to the field can be provided.

By including instructors' opinions alongside with students in future studies, a different scope can be developed for deductions that can be made in the field. There are some studies that include opinions of instructors but they are few in number (Polatcan, 2018). Therefore, more studies related to this subject would be beneficial. In addition, it is important for future studies to focus on qualitative data alongside quantitative data to reveal the effect of this structure better. Finally, recent motivation studies have

---

generated innovative measurement methods focusing on momentary motivation changes (Dörnyei, Muir et al. 2014; Dörnyei, İbrahim et al., 2015). Using of these methods for a detailed examination of the motivation of students in the context of teaching Turkish to international learners will contribute to the field

## TÜRKÇEYİ YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

*Araştırma Makalesi*

Burak TÜFEKÇİOĞLU\*

**Geliş Tarihi:** 12.04.2021 | **Kabul Tarihi:** 18.04.2021 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2021

**Özet:** Sosyal iletişim amaçlı genel Türkçe derslerinin, eğitim amacıyla yabancı dil öğrenenlerin fakülte ve enstitülerdeki derslerde karşılaştıkları Türkçe ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamadığı bilinmektedir. Bu nedenle üniversitelerimizde uluslararası öğrenciler için genel iletişim amaçlı Türkçe öğretiminden sonra akademik ortamlardaki iletişimlerini kolaylaştırmak amacıyla akademik Türkçe dersleri verilmektedir. Bu kapsamda akademik Türkçe, akademik dile yönelik betimleyici özellikler ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinde geliştirilmesi gereken beceri alanındaki yeterlilikler olmak üzere iki temel kategoride değerlendirilmiştir. Akademik dile yönelik betimleyici özellikler dil bilgisi ve söz varlığı açısından, öğrencilerde geliştirilmesi gereken becerilerse okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kapsamında araştırma konusu yapılmıştır. Çalışma, yabancı/ikinci dil olarak akademik Türkçenin kapsamı ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceri alanlarının betimlenmesi amaçındadır. Araştırma alanyazın taraması düzeneğindedir. Bu kapsamda, akademik Türkçenin tanımı ve özellikleri, ilgili alanyazına göre yapılmıştır. Ardından akademik Türkçe metinlerinde kullanılan dil bilgisi yapıları ve bu yapılarla ilgili olarak değişen üslup (etken/edilgen dil kullanımı) nedenleriyle açıklanmıştır. Akademik Türkçenin söz varlığına ilişkin akademik ve teknik sözcükler tanımlanmış ve akademik metinlerdeki kullanım yüzdeleri alanyazına göre verilmiştir. Akademik dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri Global Scale of English Learning Objectives for Academic English'e göre öğrenme amaçlarından örnekler verilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik Türkçe alanında çalışmak isteyenlere, akademik Türkçenin çalışma kapsamına alınan dil bileşenlerinden dil bilgisi, söz varlığı; dil becerilerinden de okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dinleme becerileri konusunda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Bununla birlikte akademik Türkçe öğretimi üzerine çalışanlara ilgili alanyazın kapsamında bir betimleme sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik dil becerileri, akademik dil bilgisi, akademik söz varlığı, akademik Türkçe.


### TEACHING ACADEMIC TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

*Research Article*

**Received:** 12.04.2021 | **Accepted:** 18.04.2021 | **Published:** 30.06.2021

**Abstract:** It is well known that general Turkish language courses designed to develop social communication skills do not adequately support the needs of students studying language for academic purposes at faculties and higher institutions. It is for this reason that international university students are offered additional instruction in academic Turkish following the completion of their general Turkish language studies to further facilitate communication in academic environments. With the integration of these courses into school curriculum, researchers' interest has turned to the concept of "academic Turkish," underlying a notable rise in publications related to the field of academic Turkish. In this study, the dimensions and current situation of academic language curriculum for students of Turkish as a foreign language are discussed. Within this framework, academic Turkish has been evaluated within two basic categories: descriptive features of the academic language itself, and competencies related to the skills to

\* Dr. Öğr. Üyesi; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; [burak.tufekcioglu@ogu.edu.tr](mailto:burak.tufekcioglu@ogu.edu.tr)

 0000-0002-8933-3850

be developed in learners of Turkish as a foreign / second language. The descriptive features of academic language are examined in terms of grammar and vocabulary, as well as the four necessary language skills to be developed in all learners, including reading, listening, speaking, and writing. This study is a compilation of the relevant literature review, and the definition and characteristics of academic Turkish are made according to the relevant available literature. The grammatical structures employed in academic Turkish texts and the dynamic characteristics of these structures (i.e., active / passive language use) are also examined. Vocabulary and technical words related to academic Turkish are defined and their frequencies in academic texts revealed according to the literature. Advanced academic language skills such as reading, listening, speaking, and writing, are also interpreted through examples of learning objectives with reference to the Global Scale of English Learning Objectives for Academic English. In the conclusion of this study, suggestions are made to researchers with interest in relevant fields regarding the language components of academic Turkish, including grammar, vocabulary, and the four language skills.

**Keywords:** Academic grammar academic language skills, academic Turkish, academic vocabulary.

## Giriş

Felsefi düşüncenin, uzun yıllar boyunca belli bir yöntem dâhilinde gelişmesi sonucu bilim ve bilimsel bilgi ortaya çıkmıştır. Günümüzün gelişen teknoloji dünyası çağımızın bilgi çağı olarak adlandırılmasını sağlamıştır. Bilgi çağının en büyük özelliğinin bilgiye ulaşmadaki kolaylık olduğu söylenebilir. Rönesans döneminde tüm bilgileri kapsayan kitap oluşturma çabasının ürünleri olarak ansiklopediler yazılırken günümüzün İnternet dünyası, dijital ortamda arama motorları sayesinde sadece aranan kavramı yazmak ve bir klavye tuşuna basmak kadar geçen süre içerisinde, aranan kavramla ilgili bilgileri ekranımıza getirmektedir. Bu nedenle günümüzde bilgiye ulaşmak artık bir yeterlilik olmaktan çıkmış ve bilgiyi ayıklamak asıl yeterlilik alanı olmuştur. Bilginin ayıklanması bir entelektüel beceri alanı olarak gelişirken güvenilir, bilimsel bilginin üretilme alanının temelini üniversiteler oluşturmaktadır. Bilimsel çalışma ve bilgi üretimi, üniversitelerin temel işlevlerindedir. Üniversiteler bu işlevi yerine getirirken öğrencilere bilimsel bilgi aktarımını ve öğrencilerle akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda yer almalarını sağlamaktadır.

Bu süreçler içerisinde öğrenciler, günlük dilden farklı olarak akademik dil aracılığıyla iletişim kurmakta, bildirişim sağlamaktadır. Bu noktada “akademik dil, aynı alanda çalışan bilim insanları arasında kullanılan bir iletişim aracı olarak akademik, teorik yayın ve etkinliklerde kullanılırken” (Demir, 2020a) aynı zamanda öğrenciler için belirli alanlarda bilgiye ulaşmayı sağlar. Dolayısıyla günümüzde akademik dil, yoğunlaşan bir oranda, eğitim faaliyetleri ve bilimsel faaliyetlerin yerine getirilmesinde temel iletişim aracı konumundadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde, akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin genel amaçlı yabancı dil öğretiminden farkı, genel amaçlı dil öğretimi yerine belirli bir akademik bağlamdaki öğrenci kitlesinin özel iletişim gereksinimlerine odaklanarak öğretim programının tasarlanmasıdır (Kocaman-Gürata & Durmuş, 2020, s. 48). Akademik Türkçe öğretiminde de yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında Türkçe öğrenenlerin akademik ortamlarda karşılaştıkları ve kullanma durumunda kaldıkları Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda çalışmada, akademik dilin

genel yapısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulama boyutlarına odaklanılmıştır.

## 1. Akademik Dil

Akademik dilin temelini yazılı ve sözlü metinleri kapsayan akademik söylem oluşturmaktadır. Söylem, tümceden büyük, boyutuna bakılmaksızın iletişim değeri olan birimdir (Kocaman & Osam, 2000, s. 107). Gündelik dildeki söylemlerden ayrı olarak akademik söylem/metinler genel olarak bilgi değeri taşırlar. Bilginin oluşması için de dış dünya-düşünme-dil etkileşimi temel koşuldur (Çotuksöken, 2010, s. 18). Bilgi aktarıcı akademik söylemlerin kullanım amaçları, uzmanlık alanlarında okuyucuları/dinleyicileri bilgilendirmek veya akademik bir alanda var olan bir kanıyı değiştirmek ya da çürütmek olarak düşünülebilir.

Akademik söylem söyleşimlilik ve çokseslilik özelliklerine sahiptir. Söyleşimlilik her sözcenin kendisinden önce üretilmiş ve kendisinden sonra üretilebilecek sözcelerle kurabileceği ilişkilere gönderme yaparak söylemde “başka”sının varlığına işaret ederken; çokseslilik, bir söylemin başka bir söylemin sözlerini, düşüncelerini aktarması ve belirtmesidir (Kıran & Eziler-Kıran, 2013, s. 348-358). Akademik söylemde araştırılan konunun temelini oluşturan alanyazın bilgisi önemli bir yer tutar. Bu nedenle ilgili alanyazına göndermelerin yapıldığı akademik yazılarda söyleşimlilik ve çokseslilik öğeleri temel özelliklerdendir. Bununla birlikte akademik söylemler, genellikle bilimsel söylemin rapor ve yorumları, yöntemi, kaynakların ve çıktılarının değerlendirilmesi, zıt iddialar, verilerin dikkate alınması etrafında dönmektedir ve örneklerin temsiliyeti, bulguların doğruluğu, yorumların geçerliliği hakkında tartışmalar içermektedir (Diani, 2009, s. 135). Akademik dilin ilkeleri, metin türü, hedef kitle ve bağlam faktörlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir (Seyedi, 2020, s. 27). Akademik metinler bilimin betimleme işlevini yerine getirir ve akademik metinlerde bilimin nesnel, var olan durumu olduğu gibi yansıtma amacına uygun bir dil kullanılır. Bu açıdan dildeki diğer varyantlardan ayrılırlar. Bu durumu Demir (2020b, s. 9) şöyle örneklemiştir: “‘Hız sınırı ellidir.’ cümlesi, hukuk dilinde emredici bir anlam taşır. Bu sınırı aşmanın cezası vardır. Akademik söylemde ise aynı cümle, hız sınırını bir olgu olarak tespit etmekle yetinir, yasak veya ceza tanımlamaz.”

Bilimin amaçlarına bağlı olarak akademik dil, üslup açısından ölçünlü dilden farklılıklar içermektedir. Fløttum (2009, s. 112) akademik metinleri açıkça ben dili kullanımı olanlar ve ben dili kullanımı olmayanlar şeklinde ayırarak ben dili kullanımı olan akademik metinlerde “ben dili”ni kullanan yazar rollerini, yazar, araştırmacı, tartışmacı, değerlendirici şeklinde sınıflandırmıştır. Buna göre yazar rolündeki metinlerde betimleme, tartışma, açıklama, genel olarak, tekrar, gösteri, başlangıç, ilerleme, odaklanma ve sonuç olarak gibi söylem eylemleri kullanılır ve “Ben mümkün olan her bakış açısını tanımlamaktayım.” örneğindeki gibi yazar, kişisel olarak araştırma sürecinde yaptıklarını açıklayan bir üslup kullanmaktadır. Araştırmacı olarak yazar, araştırma sürecinin doğasında analizdeki gibi, varsayıldığı gibi, dikkate al-, seç-,

karşılaştır-, araştı-, bul-, takip et- sınırla-, çalış-, test et-, kullan- gibi sözcükleri kullanmaktadır. Bununla birlikte “Önceki gibi sağlık kazancını hesapladım., Ben İspanyolcadaki bu görüşmelerde bağlantı kurdum.” örneklerindeki gibi kişisel dil kullanımıyla birlikte çalışmadaki bulguların elde edilmiş sürecini öne çıkaran bir anlatım benimser.

Tartışmacı yazar durum eylemleri kullanarak ilgili durum ve tutumları, kanıtlama çabasını, destekleme veya reddetme gibi görüşleri tartış-, iddia et-, karşı gel-, onayla-gibi eylemleri kullanarak açıklar ve “Ben bu çalışmada şunu tartışmaktayım., Ben iddia ediyorum.” gibi kişisel düşüncelerini öne çıkaran bir tutum içerisinde olmaktadır. Değerlendirici yazar hisler, içerik, bulgular gibi çeşitli duygusal ya da değerlendirici anlatımı benimseyebilir ve “Ben değerlendirilen bulgular hakkında kuşkuluyum., Ekonomik göstergelerin dağılımı sonucunda çarpıldım.” örneklerinde olduğu gibi verilerin kendi üzerindeki etkisini öne çıkaran bir üslup kullanabilir. Akademik makalelerde kişisel dil kullanımı, akademik üslup tercihi ve bu üsluba bağlı olarak dil bilgisi yapılarında değişime neden olmaktadır.

## 2. Yöntem

Araştırma alanyazın taraması düzeneğindedir. Bu çalışmalarda, belli bir konudaki çalışmalar anlamlı bir şekilde sınıflandırılıp eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilip yeni çalışmalar için çıkarımda bulunulması amaçlanır (Erkuş, 2009). Bu çalışmada akademik dil araştırma konusu yapılmış ve akademik dilin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecindeki uygulama durumu hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma akademik Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken özellikler (dil bilgisi ve söz varlığı) ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceri alanları (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) hakkında betimleme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

## 3. Akademik Dilin Bileşenleri

### 3.1. Akademik Metinlerde Dil Bilgisi

“Bir dilin işleyişindeki kurallar bilgisi” demek olan dil bilgisi; eğitim ve öğretim alanında, bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi için ya da kişinin ana dil bilincini geliştirme amacıyla öğretimsel dil bilgisi adıyla uygulanmaktadır (İmer vd., 2013, s. 91-92). Akademik metinler, bilimsel bilgiyi iletirken aynı iletinin her farklı okuyan tarafından aynı şekilde anlaşılması için, açık bir anlatıma sahip olmalıdır. Bu nedenle bilimsel metinlerin oluşturulmasında anlamla birlikte dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalamaya dikkat edilmelidir.

Bilimsel söylemin en ayırt edici özelliklerinden biri üsluptur. Akademik metinlerde üslup seçimi, bilimsel araştırma sürecinde tercih edilen araştırma yöntemiyle de ilişkilidir. Türkçe makale yazımında bilginin kabul edilen doğası (Bilgi nesnel, genelgeçer midir yoksa bilgi, kişiye ve zamana göre değişir mi?) gereği kullanılan üslup da değişmektedir. Buna bağlı olarak araştırmalar nicel veya nitel olabilmektedir. Nitel araştırmalar, bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da

teori geliştirme süreci olarak tanımlanabilirken; nicel araştırmalarda amaç, neden-sonuç ilişkilerini kurarak sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol edip belirli bir evrene genellenebilecek doğru bilgiye ulaşmaktır (Özden & Saban, 2019, s. 5-6). Nicel araştırma yöntemine göre gerçek, duyu organlarıyla algıladığımız somut olgulardır ve bunlar değişmezler; nitel araştırmaya göreyse olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler yoktur; her ilişki özeldir, görelidir, geçicidir ve eğretidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 40-71). Araştırmada tercih edilen yaklaşım, raporlaştırmada kullanılan üslup üzerinde belirleyici olmaktadır. Öyle ki nicel araştırmalar, esasen kişilerden bağımsız bir gerçekliğin olduğunu varsaymakta ve bu gerçekliğe ulaşmak için araştırma organize edilmektedir. Ancak nitel araştırmalarda bilgi, araştırmacıdan ve araştırmaya katılan katılımcılardan bağımsız değildir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar araştırmanın bağlamı (katılımcı, araştırmacı, yer, zaman vb.) dikkate alınarak raporlaştırılmalıdır. Dolayısıyla nicel araştırmalarda araştırmacıyı da dışta bırakan, salt araştırma gerçekliğini öne çıkaran edilgen üslup tercih edilirken, nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecindeki deneyimlerini aktardığı kişisel dil kullanımını öne çıkarmaktadır.

Bununla birlikte araştırma sonuçlarını raporlaştırma sürecinde yer alan giriş, yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinde de bilgi aktarımına göre üslupta değişimler olmaktadır. Buna göre, giriş bölümünde literatür taraması hakkında bilgi verilmekte ve bu literatür taraması sonucunda üretilen bilgilerin aktarımında kesinlik bildiren kiplik kullanılmaktadır. Yöntem bölümünde uygulanan analiz yöntemi hakkında bilgi verildiğinden geçmiş zaman ve yine kesinlik bildiren kipler kullanılmaktadır. Bulgular bölümünde, verilerin analiz sonuçları ortaya konulduğu için kesinlik kiplikleri kullanılırken tartışma ve sonuç bölümünde daha genellenebilir, elde edilen bulgularla sınırlı bilgilerin ulaşabildiği, olasılık içeren yeterlilik kipinin kullanılması yaygındır. Daha önce akademik Türkçe metinlerinde, kesinlik ve olasılık kipliklerini içeren –mAktA[dİr], -mİştİr, -(y)Abil, -(I/A)r, -(y)AcAk, -(y)AcAktİr, -(I)yor, -(I/A)rd(I), -DI, -mİş, -mİştİ dil bilgisi yapılarının kullanıldığı belirlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2018a; 2018b). Dolayısıyla akademik Türkçe dil bilgisi öğretiminde belirtilen biçimbirimlerin taşıdığı anlamsal değerler, işlevsel dil bilgisi yaklaşımıyla öğretilmesi yararlı olacaktır.

Akademik Türkçe öğretiminde dil bilgisi üslupla birlikte ele alınmalı seçilen üsluba göre kullanılan dil bilgisi yapılarının çeşitlendiği unutulmamalıdır. Akademik Türkçe dil bilgisi öğretiminde akademik metinlerde sıklıkla kullanımı yeğlenen kişi bildiren ve bildirmeyen biçimler, aktarım eylemleri, terimler, sözcükler, çoklu sözcükler, bağlaçlar, ilgeçler, tamlama yapıları, kip ve kiplikler, söz dizimi vb. üzerine biçim-anlam ve kullanım boyutlarını içeren etkinlikler tasarlanıp dil öğrencileri bol örneklerle karşılaştırılıp dil kullanımı bağlamında iletişimsel uygulamalar gerçekleştirilmelidir (Başoğul & Aksu-Raffard, 2020, s. 294). Yabancılar için akademik Türkçe dil bilgisi öğretiminde işlevsel dil bilgisi yaklaşımından anlam-yapı etkileşimi dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmalıdır. Akademik dil bilgisinin betimlenmesine yönelik



çalışmalarda ise akademik dilde tercih edilen üsluba göre dil bilgisi yapılarının çeşitlendiği göz ardı edilmemelidir.

### 3.2. Akademik Türkçede Söz Varlığı

Söz varlığı yalnızca bir dilin sözcüklerini değil, deyimlerini, kalıp sözlerini, kalıplaşmış sözlerini, atasözlerini, terimlerini ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü ifade etmektedir (Aksan, 2015, s. 15). Bu bakımdan söz varlığı bilgisi yabancı dil öğretiminde ilk dersle başlayan ancak sonlanmayan bir süreci ifade etmektedir.

Her ne kadar söz varlığı bilgisi, sözcüklerle sınırlı olamayacak kadar geniş bir kavramı ifade etse de pedagojik söz varlığı çalışmalarında sözcükler temel birimleri oluşturmaktadır. Söz varlığının temel unsuru olarak sözcüklerin farklı bakış açılarına göre tanımları bulunmaktadır. Sözcüklerin özellikleri açısından yapılan tanımlarda, metinde aralarında boşluk bulunması ve anlam taşınması gibi özellikler belirtilmektedir (Demir, 2017, s. 9; Jackson, 2016, s. 17; İmer, vd., 2013, s. 234). Sözcüklerin dildeki sınırları belirlidir. Ancak Türkçe yazımda, mX, dA ve ki gibi aralarında boşluk bulunan her öge sözcük sayılmaz (Demir, 2017, s. 9-10). Sözcük kavramı biçimbilim açısından, geleneksel tanımlardaki “kök” ve “ek” ayrımı dikkate alınmadan, anlamlı en küçük parça olarak görülmektedir (Uzun, 2006, s. 19).

Pedagojik açıdan sözcüğün taşıdığı anlam önemlidir. Öğretim ve ders materyalleri, sözcüklerin taşıdıkları anlamlar üzerine kurulmaktadır. Bu noktada sözcük, anlamsal/sözlüksel açıdan sözlüklerde kodlanmış, bağımsız en küçük anlam taşıyıcısı olarak tanımlanmaktadır (Demir & Yılmaz, 2012, s. 197). Sözcüklerin taşıdıkları anlamlar, kullanıldıkları bağlama göre farklılaşabilmektedir. Buna göre akademik bağlamlarda kullanılan sözcüklerin anlamsal değerleri, ilgili alana göre şekillenmektedir.

Akademik söz varlığının, akademik dildeki edimbilimsel farklılığından dolayı günlük dilde kullanılan sözcüklerden farklılık göstermesi beklenmektedir. Fakat akademik sözcükler akademik metinlerde sıklık açısından yüksek belirginlikteki sözcükler değildir, oluşturdukları metnin merkezinde yer almazlar ancak metinlerde destekleyici rolde dirler (Coxhead, 2000, s. 213). Sıklık açısından bakıldığında akademik sözcükler, akademik metinlerde belirgin bir şekilde kullanılan ve akademik metinlerin ortalama %9'unu kapsayan; teknik sözcüklerse belli bir alanda kullanılan ve metinlerin %5'ini kapsayan sözcüklerdir (Nation, 2001, s. 16). Dolayısıyla akademik ve teknik sözcükler, anlamsal farklılıkla birlikte akademik dilde kullanım sıklığı açısından da farklılık göstermektedir. Bu noktada teknik sözcükleri daha çok terimler olarak düşünmek yerinde olacaktır. Bilindiği gibi terimler, gündelik dildeki sözcüklerden öncelikle gönderim doğaları ile ayrılırlar ve terimlerin ana karakteristik özellikleri, büyük oranda tekli gönderimlere (monoreferential) sahip olmalarıdır (Ananiadou, 1994, s. 1034). Terimler, bir bilim dalına, sanata veya mesleğe özgü nesnel özellikler taşırlar ve anlamları sözcükten daha keskin olan terimlerin belli bir kullanım alanı için anlamları açık bir biçimde tanımlanmıştır ve bağlamlarına göre anlam değiştirmezler (Karaman,

2018, s. 93). Terimler, özel alan bilgisi gerektirmektedir. Örneğin bir “diferansiyel denklemler” terimi Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerinde (TÖMER) öğretilmeyecek kadar teknik bir anlam içermektedir. Bu nedenle terimlerin öğretiminin lisans düzeyindeki eğitime bırakılması yerinde olacaktır. Akademik Türkçe derslerindeki söz varlığı öğretiminde, öğrencilerin derslerde veya alan sözlüklerinde karşılaştıkları terimlerin anlamını Türkçe sözlüklere bakarak ya da alan uzmanı açıkladığında öğrenebilecekleri Türkçe yeterlilik düzeyine erişmelerini sağlamak amaçlanmalıdır.

#### 4. Akademik Dilin Uygulama Alanları

##### 4.1. Akademik Okuma

Akademik okuma, bilgi edinmek amacıyla yapılan ve buna bağlı olarak gerekçelendirilmeli bir şekilde oluşturulan metin yapısının çözümlendiği okuma türüdür. Okuma etkinliği süresinde metinlerin taşıdıkları bilgi değerleri çözümlenirken rastlantısal sözcük öğretimi gerçekleşmekte ve öğrenciler dil bilgisi yapılarının bağlamsal kullanımlarıyla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla akademik okuma etkinliği söz varlığı ve dil bilgisi yeterliliğini de gerektiren kapsamlı bir beceridir.

Akademik okuma becerisinin geliştirilmesinde temel olarak metne yönelik özellikler ve öğrenciye yönelik özellikler olmak üzere iki temel kategoride ölçütler dikkate alınmalıdır. Genel olarak betimleme ve çözümlene amaçlı dil bütüncesi şeklinde tanımlanan metne (İmer, vd., 2013, s. 193) yönelik özellikler bilgi değeri, söz varlığı ve metnin dil bilgisi yapıları şeklinde kategorilendirilebilir. Ancak akademik metinler oluşturulurken metnin taşıdığı bilgi düzeyi, metni çözümlenecek olan öğrenciler için anlaşılabilir düzeyde olmalıdır. Bu durum da akademik dil öğretimi kapsamında okuma metinleri oluşturulurken öğrencilerin dil düzeylerinin yanında bilgi birikimlerini de dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Akademik metinlerin dil bilgisi ve söz varlığı düzeyleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Akademik metinlerin öğrenciye yönelik özellikleri, yabancı dil öğretimi açısından öğretimi yapılacak dil düzeylerini ifade etmektedir. Türkiye’de TÖMER’lerde 2018 yılından itibaren yapılan akademik Türkçe öğretimine genellikle B2 veya C1 sonrası başlanmaktadır. Ancak İngilizcede farklı düzeylerdeki yeterlilikler için Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (GSE) dil becerileri kapsamında yeterlilikler tanımlanmıştır.<sup>1</sup> Buna göre GSE’de B1 düzeyinde “Bir paragrafın konu cümlesini tanıyabilir.” kazanımı yer almaktadır. Bu yeterlilikten, B1 düzeyinde öğrencinin paragrafın ne anlattığı üzerine çıkarımlarda bulunabileceği anlaşılmaktadır.

B1 düzeyinde yer alan “Başlık ve resimlerden yararlanarak basit bir akademik metnin içeriğini tahmin edebilir.” ve “Metinden hareketle ipuçlarını kullanarak bir pasajın ana fikrini anlayabilir.” yeterlilikleri B1 düzeyinde akademik metinlerle etkinlik

<sup>1</sup> GSE Akademik Okuma Öğrenme Amaçları için Çelik’in (2020) çevirisi kullanılmıştır. Kaynağın orijinaline [http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE\\_LO\\_Academic\\_English.pdf](http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE_LO_Academic_English.pdf) adresinden ulaşılabilir.

oluşturulabileceğini göstermektedir. B1+ düzeyinde “Bir yazarın başka bir kişiden alıntı yapıp yapmadığını belirleyebilir.” yeterliliği metindeki söylemlerin kime ait olduğunu, referans tanıma becerisinin kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada artgönderim, eşgönderim ve öngönderim becerilerinin bu düzeyde kazandırılması gerektiği söylenebilir. Bu düzeyde diğer bir yeterliliğe baktığımızda “Basit bir metinde kullanılan kaynakların kalitesini eleştirel olarak değerlendirebilir.” maddesi yer almaktadır. Burada kaynak kalitesi değerlendirilmiştir. Kaynak kalitesini değerlendirmek için dil yeterliliğinden fazlası gereklidir. Bunun için alan bilgisine de ihtiyaç vardır. Yine lisans düzeyinde eğitim alacak öğrenciler bu yeterliliği dil becerisinden değil, bilgi ve akademik beceri eksikliğinden dolayı yerine getirmekte zorlanacaklardır. Tabloda yer alan “Uzun bir metinde belirli bilgilerin nerede bulunabileceğini belirlemek için özetten yararlanabilir.” yeterliliği için tarama tekniğinin kullanılması gerekmekte, bu da belirli okuma strateji ve teknikleri konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesini gerektirmektedir.

Akademik okuma süreçleri yoğun bir okumayı ve aranan bilginin seçilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle günümüzün gelişmiş elektronik basım ağı akademik okuma süreçlerini yoğun olarak ekran temelli okumaya yöneltmiştir. Ekran okumada, kâğıt temelli okumada olduğu gibi metnin bütünü görülmemekte, sayfanın yarısı kadar yazılar ekrandan peş peşe sunulmakta, okuyucu metinleri parça parça okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadır (Güneş, 2010, s. 2). Ekran okuma davranışı göz atma ve tarama, anahtar sözcükleri seçme, çizgisel olmayan okuma, daha seçici okuma olarak karakterize edilmektedir (Liu, 2005, s. 701). Akademik okumada özellikle göz atma, tarama ve anahtar sözcükleri seçme teknikleri yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Yabancı öğrencilerin akademik metinlere yönelik okumalarını araştıran Chou (2012, s. 411), öğrencilerin ekran okuma temelli metinlerde daha düşük strateji kullandıkları için dikkat gerektiren okuma metinlerinde bilgisayar ekranı üzerinde okumaya düşük bir eğilim gösterdiklerini ancak çoğu öğrencinin atıf için araştırma yaptığında çevrimiçi makaleleri tercih ettiğini belirlemiştir. Ek olarak araştırmacı, öğrencilerin ekran okuma davranışlarının, okuma amaçları, ekran tabanlı metin okuma olanakları, okuma stratejilerini uygulama ve ikinci dil yetkinliği gibi birkaç faktör ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

#### **4.2. Akademik Yazma**

Dört temel dil becerisinden biri olarak yazma becerisi, akademik dil kapsamında bilimsel bir çalışmanın raporlanma sürecini içermektedir. Akademik ortamlardaki yazılar, bu topluluk tarafından belli bir amaca ulaşmak için kullanılan, belirli ve dar bir kitleye yönelik yazılardır (Güngör, 2020, s. 168). Bu kapsamda akademik yazma, “akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma alanıdır.” (Karagöl, 2018, s. 3). Akademik yazmada bilimsel metinlerin araştırma sürecinin basamakları belli bir sıra ve düzen içerisinde raporlaştırılmaktadır. Dolayısıyla akademik yazma eğitiminin bilimsel rapor oluşturmayı ifade eden akademik yazma

biçiminin öğretimi ve öğrencilere yazılı akademik üslubu içeren dil yeterliliklerinin edindirilmesi olmak üzere iki temel alanı bulunmaktadır.

Bilimsel yazılar genel olarak giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Akademik yazma eğitimi sürecinde, bilimsel rapor oluşturmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinde yer alması gereken bilgiler (alanyazın, veri, analiz, çıkarım gibi) ile birlikte bu bilgilerin sıralanmasında kullanılan akademik üslubun sahip olduğu dil bilgisi (etken/edilgen yapılar gibi) ve söz varlığı (akademik, teknik sözcükler gibi), dil yeterliliği kapsamında öğrencilere aktarılmalıdır. Bilimsel yazıların giriş bölümlerinde alanyazın bilgisi bulunmaktadır. Bu bölümde çeşitli atıf sistemleri ve bunların metin içi kaynaklar bölümündeki gösterimleri işlenmelidir. Bununla birlikte giriş bölümünde alanyazın bilgisi sunumu nedeniyle kesin bilgiler yer almakta, bundan dolayı da kesinlik içeren kiplikler (-DXr, -mAktAdır, -mXştXr gibi) kullanılmaktadır. Yöntem bölümünde araştırma sürecinde kullanılan bilimsel yaklaşım, veri toplama ve analiz teknikleri bulunmaktadır. Bu nedenle yöntem bölümünde, öğrencinin yöntembilim terimleriyle ilgili söz varlığı geliştirilmelidir. Bulgular bölümü araştırmada verilerin analiz sonucunu ifade etmektedir. Bu nedenle de kesinlik içeren kiplik kullanımları yaygındır. Tartışma ve sonuç bölümüyse elde edilen bulguların yorum ve çıkarımlarını içermektedir. Bu nedenle söz konusu bölümde çıkarım, olasılık içeren kiplik (-Abil, -AcAktır gibi) kullanımları yer almaktadır. Akademik yazma sürecinde, akademik raporlandırmanın bölümlerine uygun dil yapısı, öğrencilerin dil düzeylerine göre öğretilmelidir. Akademik yazma konusunda dil düzeylerine uygun kazanımlar Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (2015) ölçeğinde gösterilmektedir.<sup>2</sup>

Bu ölçeğe göre akademik yazma B1 düzeyiyle, “Kişisel bir fikrini basit bir akademik metinle ifade edebilir.”, “Model sağlanmışsa basit bir makaleye giriş yazabilir.” gibi yeterliliklerle akademik metinlerin oluşturulmasına giriş yapılmaktadır. B1+ düzeyinde yer alan “Bir model sağlanmışsa, uygun kuralları kullanarak basit bir metnin değerlendirmesini yazabilir.”, “Bir model sağlanmışsa basit bir makaleye sonuç yazabilir.” yeterliliklerinden belli yönlendirmelere bağlı olarak değerlendirme ve sonuç yazılarına yönelik etkinlikler tasarlanabileceği anlaşılmaktadır. B2 düzeyinde “Soyut ya da kültürel konular hakkında kişisel e-posta/mektup yazabilir.”, “Akademik bir konu üzerine kronolojik bir paragraf yazabilir.” gibi yeterlilikleri yer almaktadır. Buna göre B2 düzeyi metin boyutunda kronolojik ve bütünlük içeren etkinlikler yapılabilmektedir. B2+ düzeyi “Yazılı akademik çalışmalarda ana fikri desteklemek için açıklayıcı bir dil kullanabilir., Bilinmedik bir konuyu araştırırken not alabilir., Kaynakları ve verileri uygun şekilde özetleyebilir.” gibi yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterliliklerden yazma konusunda not alma tekniği ve özetleme tekniği kullanılan etkinliklerin uygulanabileceği anlaşılmaktadır. C1 düzeyindeyse “Araştırma yöntembilimini ve bulgularını bir raporda uygun şekilde özetleyebilir.”, “Dilbilimsel olarak karmaşık bir

<sup>2</sup> GSE Akademik Yazma Öğrenme Amaçları için Boylu'nun (2020) çevirisi kullanılmıştır. Kaynağın orijinaline [http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE\\_LO\\_Academic\\_English.pdf](http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE_LO_Academic_English.pdf) adresinden ulaşılabilir.

metnin uygun kurallarını kullanarak bir incelemesini yazabilir.”, “Dilbilimsel olarak karmaşık bir söylemsel makale yazabilir.” gibi kazanımlarla öğrenciden tam bir bilimsel rapor yazma yeterliliğine ulaşmaları beklenmektedir. Burada bilimsel rapor yazım kurallarının edindirilmesi ve bu kurallara uygun yazıların oluşturulması beklenmektedir. Ders uygulamalarında da bu türden yazılar öğrencilere yazdırılabilir. C2 düzeyinde “Dilbilimsel olarak karmaşık bir metni düzenleyebilir ve geliştirebilir.”, “Etkili ve doğru biçimlendirilmiş bir araştırma makalesi yazabilir.”, “Yansıma, aliterasyon veya abartı gibi mecazi bir dil kullanarak bir metni geliştirebilir.” gibi kazanımlarla akademik metin boyutunda tam bir yayın oluşturma yeterliliği beklenmektedir.

### 4.3. Akademik Dinleme

Dinleme etkinliği, temel dil becerileri içerisinde anlama alt alanında yer almakta ve sözlü dilin çözümlenmesi sürecini oluşturmaktadır. Akademik dinlemede sözlü sunum içeren dersler, konferans, çalıştay sunumlarının ve videolardaki sözlü dilin çözümlenmesini içermektedir. Dinlemenin genel olarak hızlı gerçekleşen bir beceri olması, dilde otomatikleşmenin sağlanmasını gerektirmektedir. Akademik dilin teknik ve akademik sözcükler açısından yoğun yapısı nedeniyle de akademik dinleme becerisi daha zor kazanılan bir yeterlilik alanı olarak durmaktadır.

İngilizce üzerine belirlenen akademik dinleme amaçları GSE’de tanımlanmıştır.<sup>3</sup> Buna göre akademik dinleme becerisi İngilizce üzerine GSE’de A2+ düzeyinde “Yazılı destekleyici materyal sağlanırsa basit bir ses kaydındaki ana noktaları takip edebilir.” yeterliliği ile bu düzeyde dinleme için ana noktaların takip edilmesi beklenmektedir. B1 düzeyinde “Genel bir izleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya derste belirli bilgileri tanımlayabilir.” yeterliliği ile ders gibi daha genel dil kullanımlarında belirli bilgilerin anlaşılabilmesi görülmektedir. B1+ düzeyinde bu kazanım “Yavaş ve açık bir şekilde verilirse, tanıdık bir konudaki basit bir akademik sunumdan önemli ayrıntıları çıkarabilir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu düzeyde genel izleyici grubundan yavaş ve açık olmak şartıyla akademik metinlere geçiş sağlanabileceği belirtilmektedir. B2 düzeyinde akademik dilin çözümlenmesi noktasına “Basit bir sunum veya derste retorik soruları tanıyabilir.” kazanımı yer almaktadır. Genel bilgi ve önemli ayrıntılarda retorik düzeyine yükselen bir dilin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “Akademik bir dersi veya sunumu desteklemek için kullanılan görsellerin içeriğinin (örneğin diyagramlar, çizelgeler) amacını yorumlayabilir.” kazanımıyla görsel çözümlenme ve yorumlamaya geçiş yapılmaktadır. B2+ düzeyinde anlama becerisi “Kendi uzmanlık alanlarında bir sunum veya derste bir bakış açısını destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.” şeklinde ayrıntıların çözümlenmesine geçiş yapılmaktadır. C1 düzeyinde “Bir sunumun etkinliğini ve uygunluğunu eleştirel olarak değerlendirebilir.” şeklindeki yeterlilikle akademik söylemin eleştirel değerlendirilmesine geçiş yapılmaktadır. C2 düzeyindeyse “Genişletilmiş ve dil bilimsel olarak karmaşık bir akademik sunumda tanımlanan teknik

<sup>3</sup> GSE Akademik Dinleme Öğrenme Amaçları Ercan-Güven ve Gürbüz-Us’un (2020) çevirisi kullanılmıştır.

olarak karmaşık bir süreci takip edebilir.” ve “Büyük miktarda özel terminoloji veya deyimse dil içeren dilsel olarak karmaşık bir dersi veya tartışmayı takip edebilir.” yeterlilikleriyle bilimsel sunumlardaki karmaşık süreçleri ve deyimse dil içeren kullanımları çözümlenmeleri ve anlamaları öğrencilerden beklenmektedir.

#### 4.4. Akademik Konuşma

Konuşma becerisi sözlü dil ifadelerinin üretimi sürecini içermekte ve akademik dil kapsamında bilgi değeri taşıyan akademik söylemin sözlü olarak üretimini ifade etmektedir. Akademik konuşma, dinleme becerisi kapsamında çözümlenmesi beklenen söylemin üretildiği ders, konferans, çalıştay ve videolarda kullanılan sözlü söylemdir. Konuşma becerisi anlatmaya dayalı üretici dil becerilerini içermekte ve akademik dil kapsamında üretilen söylemin bilgi değeri taşıması gerekmektedir. Bu açıdan belirtilmesi gereken bilginin edinilmesi, zihinde düzenlenmesi ve sonrasında öğrencinin dil düzeyine uygun olarak işleve geçirilmesidir. İngilizce üzerine akademik amaçlı konuşma becerisi amaçları GSE’de tanımlanmıştır.<sup>4</sup>

Bu amaçlara GSE’de B1’den itibaren yer verilmiştir. B1 düzeyinde “Basit bir akademik tartışmada basit sorular sorabilir.” amacıyla akademik söylemde sorular gibi kısa metin üretimine yönelik yeterlilikler yer almaktadır. Bununla birlikte “Basit bir dil kullanarak tablo ve grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir.” ve “Tablo ve grafiklerde sunulan bilgilere dair sorulan basit soruları cevaplayabilir.” yeterlilikleriyle tabloda ve grafikte yer alan bilgilerin kullanılmasına yönelik dil yeterlilikleri belirtilmektedir. Yine B1 düzeyinde “Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini (yani, bildiğiniz gibi, aslında vb.) kullanabilir.” kazanımıyla konuşmalarında söylem işaretleyicilerinin kullanıldığı bilgisi yer almaktadır. B1+ düzeyinde “Akademik bir metindeki görselleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.”, “Basit bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında açıklama yapılmasını isteyebilir.” ve “Akademik bir konu hakkındaki bir sınıf içi tartışmaya etkili bir biçimde dâhil olabilir.” kazanımlarıyla akademik bir metin hakkında tartışma türü söylem üretme yeterliliği yer almaktadır. B2 düzeyinde “Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak ifade etmek istediklerini net olarak açıklayabilir.” kazanımıyla doğrudan akademik söylem üretme kazanımına geçiş yapılmaktadır. Ayrıca “Bir sunumda etkili bir giriş ve açılış yapabilir.” ve “Birden çok basit akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.” kazanımıyla sözlü akademik söylemin açılış gibi farklı türlerine de giriş yapılmaktadır. B2+ düzeyindeyse “Kendi uzmanlık alanında bir sunum yapabilir ya da ders verebilir.” kazanımlarıyla doğrudan tam bir sözlü akademik metin üretme sürecine geçiş yapılmaktadır. C1 düzeyinde “Bilimsel bir çalışmanın verilerinin anlamını ve gösterdiklerini etkili bir şekilde tartışabilir.” kazanımıyla veri yorumlamayla birlikte çıkarım yapma ve çıkarımını akademik bir söylemde sözlü olarak dile getirme yeterliliği belirtilmektedir. Bununla birlikte “Akademik bir metindeki çizimleri (görselleri) dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.” yeterliliğiyle akademik söylemini görseller ve çizimlerle

<sup>4</sup> GSE Akademik Konuşma Öğrenme Amaçları için Göçen’in (2020) çevirisi kullanılmıştır. Kaynağın orijinaline [http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE\\_LO\\_Academic\\_English.pdf](http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE_LO_Academic_English.pdf) adresinden ulaşılabilir.



desteklemeleri de beklenmektedir. C2 düzeyindeyse “Uzun akademik bir dersi verebilir.” yeterliliğiyle doğrudan ders verme boyutunda uzun ve kesintisiz sözlü metin üretme yeterliliği beklenmektedir.

### **Sonuç**

Günümüzde bilim, sanat ve felsefenin gelişimi ve ayrı disiplinler olarak eğitim öğretimlerinin yapılması, bu alanlarda kullanılan Türkçenin de akademik boyut kazanmasını sağlamıştır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi açısından değerlendirildiğinde akademik Türkçe, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim alacak olan öğrenciler için dil bilgisi, söz varlığı ve bunları kapsayacak şekilde üslup açısından günlük iletişimden farklılıklar içeren Türkçenin bir kullanım alanını ifade etmektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık kapsamında incelenen akademik Türkçe, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeyse beceri temelli bir eğitim üzerine kurulmaktadır. Bu ayrım nedeniyle akademik Türkçe öğretimi araştırmalarında kullanılması gereken terimlere dikkat edilmelidir. Bu çalışmada “öğrenici” terimi, üniversitelerde öğrenci olan veya olmayan (Türkiye’deki üniversitelerde akademisyen olarak çalışmak için bulunan ve bu amaçla akademik Türkçe derslerine katılanlar gibi) tüm yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri; “öğrenci” terimiye ana dili olarak akademik Türkçe kullanıcılarını da kapsayan ilköğretim veya üniversite düzeyinde eğitim alanları kapsamaktadır. Bununla birlikte çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe terimi kullanılmıştır. Alanyazında yabancı dil öğretimi ana dili konuşucularıyla doğrudan bağlantı kurulmayan yurt dışındaki dil öğretimini ifade ederken “ikinci dil” terimi hedef dilin konuşulduğu ülkede veya ana dili konuşucusu eğitmenler tarafından yurt dışında (Ör. British Council, Goethe Institut, Alliance Française) gerçekleşen dil öğretimini ifade etmektedir (Kramsch, 2006, s. 324). Ancak Türkiye’de açılan akademik programlarda (Ör. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı) ve Türkçe alanyazında “yabancılar Türkçe öğretimi” teriminin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada yabancı/ikinci dil olarak akademik Türkçe öğretimi terimi kullanılmıştır. Ancak bu iki terimin kullanım açısından ilerleyen zamanlarda alanyazın dikkate alınarak netleştirilmesi gerekmektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe genel olarak akademik Türkçenin betimlenmesi ve akademik Türkçenin geliştirilmesi şeklinde iki ana bölümde çalışılabilir. Akademik Türkçenin betimlenmesi, dil bilgisi ve söz varlığı boyutunda olabilmektedir. Akademik Türkçenin dil bilgisi açısından betimlenmesi sözcük bilgisinin morfolojik birleşenlerinin araştırılması ve akademik Türkçedeki dil bilgisi yapılarının betimlenmesi şeklinde çalışılabilmektedir. Akademik Türkçeyi betimlemeye yönelik söz varlığı çalışmaları ise akademik metinlerden oluşan sözlü ve yazılı derleme dayalı çalışmalardan sıklık temelli çalışmalarla yapılabilmektedir. Gerek alan

boyutunda gerek sosyal bilimler, fen ve sağlık bilimleri gibi daha bütüncül yaklaşımla oluşturulmuş derlemlerden sözcük listelerinin elde edilmesi, akademik Türkçenin söz varlığı konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken konu, bütüncül yaklaşımla oluşturulan derlemlerin alanlara ait toplam sözcükbirimlerinin (token) uygun denge ve derinlikte olmasıdır (Tüfekçioğlu, 2019, s. 217). Akademik Türkçe öğretimi üzerine yapılabilecek çalışmalarda, dil öğretiminin genel mantığı çerçevesinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olabilir.

Okuma becerisi, akademik boyutta bilgi arama etkinliklerinde ve bilgilenme sürecinde gerek ekran temelli okuma gerekse kâğıt temelli olarak en çok kullanılan beceri konumundadır. Bu nedenle akademik okumanın ekran temelli uygulamaları da Türkçe açısından çalışılmayı bekleyen konulardandır. Akademik dinleme becerisi, öğrencilerin en çok maruz kaldıkları dil becerisidir. Bu açıdan dinleme becerisi özellikle ders bazında öğrenciler açısından derse başlanmadan geçilmesi gereken önemli bir eştir. Ayrıca dinleme becerisinin uygulamaları dikkate alındığında dinleme, dinleme/izleme, dinleme/not alma şeklinde uygulama alanları öğrencilerde geliştirilmesi açısından araştırılması gereken konulardandır. Akademik Türkçe yazma becerisi akademik yazıların sahip olması gereken şekil, atıf sistemi ve yazıda kullanılan üslup açısından özellikler taşımaktadır. Akademik yazmada, bu özelliklerle birlikte öğrencilerin akademik olarak kendilerini yazılı ifade edebilme yeterliliklerinin gelişimi, yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde temel hedeftir. Bunun için farklı yazma teknikleri ile birlikte öğrencilerin yazılarında akademik üslup bilgisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Akademik konuşma becerisi de gerek akademik sözlü ifadelerin organize edilmesi ve sunulması, akademik tartışmalara soruyla katılım ve sorulara yanıt verme yeterliliklerini kapsamaktadır. Akademik Türkçe derslerini tamamlayan öğrencilerde bu yeterliliklerin ne kadarının karşılandığı araştırma konusu yapılmaya değer konulardır.

Sonuç olarak akademik Türkçe öğretimi gerek dil bileşenleri (dil bilgisi ve söz varlığı) gerekse dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) boyutunda uygulamalı veya teorik çalışmalarla yanıtlanması gereken birçok soruyu içermektedir. Bu soruların ilgili alanyazın kapsamında netleştirilip bilimsel bir araştırma problemine dönüştürülerek çalışılması ve bu çalışmalar sonucunda akademik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılarak geliştirilmesi önem taşımaktadır.

## Kaynakça

- Ak-Başoğlu, D., & Aksu-Raffard, C. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde dilbilgisi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 271-304). Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Bilgi.
- Ananiadou, S. (1994). A Methodology for automatic term recognition. *Published in Proceeding COLING '94 Proceedings of the 15th conference on Computational linguistics*, (2), 1034-1038.
- Boylu, E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde eylem odaklı etkinliklerle değerlendirme. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 379-428). Pegem Akademi.
- Chou, C. (2012). Understanding on-Screen Reading Behaviors in Academic Contexts: A Case Study of Five Graduate English-As-A-Second-Language Students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL QUARTERLY*, 34(2), 213-238.
- Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 131-162). Pegem Akademi.
- Çoktuksöken, B. (2010). Dış dünya-düşünme-dil ilişkisi olarak bilgi. B. Çoktuksöken ve A. Tunçel (Ed.), *Bilgi Felsefesi* içinde (ss. 17-31). Heyamola.
- Demir, N. (2017). Temel Kavramlar. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe Biçim Bilgisi* içinde, (ss. 2-25). Anadolu Üniversitesi.
- Demir, N. (2020a). *Akademik dil ve akademik Türkçe*. 27 Şubat 2021'de <https://fikircografyasi.com/makale/akademik-dil-ve-akademik-turkce> adresinden erişildi
- Demir, N. (2020b). Akademik Türkçe ve temel sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 1-20). Pegem Akademi.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2012). *Türk dili el kitabı*. Grafiker.
- Diani, G. (2009). Exploreing the polyphonic dimension of academic book review articles in the discourse of linguistics. Dervin, F and Suomela-Salmi, E. (Eds.) *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse* içinde (ss. 135-149). Amsterdam: John Benjamins.
- Ercan-Güven, A., & Gürbüz-Us, R. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 191-221). Pegem Akademi.

- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin.
- Fløttum, K. (2009). Academic voices in the research article. *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*, (F. Dervin, E. Suomela-Salmi, Ed.) içinde (ss. 107-122). John Benjamins.
- Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 225-266). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güngör, H. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 165-187). Pegem Akademi.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş*. (Çev. Gürlek, M. ve Patat, E.). Kesit.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman, B. İ. (2011). Terim oluşturma yöntemleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 2009/II.
- Kıran, Z., & Eziler-Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Kocaman Gürata, E., & Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 41-66). Pegem Akademi.
- Kocaman, A., & Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim-yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Hitit.
- Kramsch, C., (2006). Culture in language teaching. K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2.bs.) içinde (ss. 322-329). Elsevier Science.
- Liu, Z. (2005). Reading Behavior in The Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over The Past Ten Years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University.
- Özden, M., & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 1-29). Anı.
- Seyedi, G. (2020). Akademik dilin tanımı ve genel yapısı. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (ss. 23-38). Pegem Akademi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.

- Tüfekçioğlu, B. (2018a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik sözcükler-sosyal bilimlerde derlem tabanlı bir çalışma*. Pegem Akademi.
- Tüfekçioğlu, B. (2018b). Türkçe bilimsel metinlerdeki fiillerin biçimbirimsel birleşimleri ve sıklıkları -derlem tabanlı bir çalışma. Dr. A. Dođan ve diğerleri (Yay. haz.). *XIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, 25-28 Eylül 2018, Varşova-Polonya. Bildiriler içinde* (s. 685-695). Bilkent Üniversitesi,
- Tüfekçioğlu, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından sözlükler. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (ss. 215-237). Pegem Akademi.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim temel kavramlar*. Papatya. 1 Mart 2021'de [http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE\\_LO\\_Academic\\_English.pdf](http://b-li.ir/ar/06CEFR/4.GSE_LO_Academic_English.pdf) adresinden erişildi.

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### Extended Abstract

Today, the development of science, art and philosophy and their place in academy as separate disciplines have made Turkish, used in these fields, gain an academic extent. In terms of teaching Turkish as a foreign / second language, academic Turkish refers to an area of use of Turkish, which includes grammar, vocabulary and differences from daily communication in terms of style for students who will study at universities in Turkey.

Academic Turkish in teaching Turkish as a mother tongue is studied within the scope of academic literacy, whereas teaching Turkish as a foreign / second language is built on a skill-based education. Regarding this distinction, the terms that should be used in researches on teaching academic Turkish needs special attention. In this study, the term "learner" refers to all those who are or not students at universities (such as those who work as academicians at universities in Turkey and attend academic Turkish courses for this purpose) who learn Turkish as a foreign/second language; and the term "student" refers to those who get education at primary or university level, which includes academic Turkish users as their mother tongue. Besides, the term Turkish as a foreign / second language has been used in the study. In the literature, the term 'foreign language teaching' refers to language teaching abroad where there is no direct connection with native speakers, while the term 'second language' refers to language teaching in the country where the target language is spoken or abroad by native speakers (e.g. British Council, Goethe Institut, Alliance Française) (Kramsch, 2006, p. 324). However, it is seen that the term "teaching Turkish to foreigners" is widely used in academic programs opened in Turkey (e.g. Hacettepe University, Institute of Turkish Studies Teaching Turkish as a Foreign Language Program; and Hacı Bayram Veli University, Graduate Education Institute, Master's Program of Teaching Turkish to Foreigners with Thesis) and in Turkish literature. For those reasons, the term academic Turkish teaching as a foreign / second language has been used in the study. However, these two terms need to be clarified in terms of use in the future considering the literature.

In teaching Turkish as a foreign / second language, academic Turkish can be studied in two main sections in general: describing academic Turkish and developing academic Turkish. The description of academic Turkish can be in the form of grammar and vocabulary. Describing academic Turkish in terms of grammar Turkish can be studied in two ways; researching the morphological components of vocabulary and describing grammar structures in academic Turkish. Vocabulary studies to describe academic Turkish can be done with frequency-based studies which are based on oral and written corpora consisting of academic texts. Word lists from corpora that cover a single field or that are formed with a more holistic approach covering multiple fields such as social sciences, natural sciences and health sciences provide significant information about the vocabulary of academic Turkish. However, the issue to be considered here is that the total tokens belonging to different fields in the corpora created with a holistic approach have the appropriate balance and depth (Tüfekçioğlu, 2019, p. 217). Studies on academic Turkish teaching may be aimed at improving reading, listening, speaking and



writing skills within the framework of the general logic of language teaching. Reading skill is the most commonly used skill both in screen-based and paper-based readings seeking and getting information process in the academic level. Thus, screen-based applications of academic reading are among the subjects waiting to be studied in terms of Turkish. Academic listening is the language skill that learners are exposed to the most. In this respect, listening skills constitute an important threshold for learners, especially on the basis of courses, before starting the courses. In addition, considering the listening skills, application areas such as listening, listening / watching, listening / taking notes are among the subjects that need to be researched in terms of development of learners. Academic writing in Turkish has features in terms of the form, citation system and style used in academic writings. In academic writing, along with these features, the development of the learners' proficiency to express themselves academically is the main goal in teaching academic Turkish as a foreign language. For this, studies can be carried out to provide students with academic style knowledge with different writing techniques. Academic speaking skill includes the ability to organize and present academic verbal expressions, as well as to participate in academic discussions and to answer questions. How much of these competencies are met by learners who have completed academic Turkish courses are worthwhile issues to be researched.

In conclusion, academic Turkish teaching includes many questions that need to be answered with practical or theoretical studies in terms of both language components (grammar and vocabulary) and language skills (reading, listening, speaking and writing). It is important to clarify these questions within the scope of the relevant literature by turning them into a scientific research problem, and to expand and improve the practice of teaching academic Turkish as a result of these studies.

## TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN YAZILI ANLATIM HATALARI: SUDAN ÖRNEĞİ

*Araştırma Makalesi*

Eda ARAT \*

Geliş Tarihi: 26.05.2021 | Kabul Tarihi: 08.06.2021 | Yayın Tarihi: 30.06.2021

**Özet:** Herhangi bir yabancı dilde duygu ve düşünceleri yazılı olarak aktarabilmek oldukça uzun bir süreç gerektirir. Bir yabancı dili öğrenmek ve bu yabancı dilde kendini yazarak ifade edebilmek ancak bazı becerilerin kazanılması ile gerçekleşebilir. Yazma becerisini kazanmak ve geliştirmek ise öğrenilen bilgilerin özümsemesi ve deneyim kazanılması sonucunda olabilmektedir. Kişilerin ana dilini kullanırken dahi çeşitli hatalar yaptıkları düşünüldüğünde öğrenilen yabancı bir dilde yazma becerisinin geliştirilmesi esnasında da çeşitli hataların yapılması da oldukça normal bir durumdur. Bu çalışma, Sudan'da Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada, Sudan'da A2 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalarının ve bu hataların yapılma nedenlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, Sudan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 10 öğrenciye serbest ve güdümlü yazma konuları verilmiş ve bu konularda ikişer adet kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar iki haftalık süre içerisinde öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi sonucunda elde edilen verilere dayanarak öğrenme yanlışlarının ve eksikliklerinin tespit edilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yanlış çözümleme yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler; ses bilgisi hataları, biçim bilgisi hataları, söz dizimi hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar, yazım-noktalama hataları şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin en çok yanlış yaptıkları noktaların ses bilgisi ve biçim bilgisi açısından olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sudan, yabancı dil olarak Türkçe, yanlış çözümleme, yazılı anlatım, yazma becerisi.

## WRITTEN EXPRESSION ERRORS OF THOSE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: SUDAN SAMPLE

*Research Article*

Received: 26.05.2021 | Accepted: 08.06.2021 | Published: 30.06.2021

**Abstract:** It takes a very long process to be able to convey feelings and thoughts in written form in any foreign language. Learning a foreign language and expressing yourself in this foreign language by writing can only be achieved by gaining some skills. Acquiring and improving writing skills can be as a result of assimilation of learned information and gaining experience. Considering that people make various mistakes even when using their native language, it is quite normal to make various mistakes during the development of writing skills in a learned foreign language. This study was prepared in order to determine the mistakes made by Turkish language learners in Sudan in their written expressions. In the study, it was aimed to determine the mistakes in written expressions of foreign students learning Turkish at A2 level in Sudan and the reasons for these mistakes. For this purpose, free and guided writing subjects were given to 10 students learning Turkish as a foreign language in Sudan and they were asked to write two essays on these subjects. These compositions were collected from the students over a two-week period. In the study, based on the data obtained as a result of the examination of the written expressions of the students, the error analysis approach was used in the detection and evaluation of learning errors and deficiencies. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. The data obtained; phonetic errors, morphological errors, syntax errors, lexical-semantic errors,

\* Uzman Yardımcısı; Yunus Emre Enstitüsü, Ankara; [edapolatarat@gmail.com](mailto:edapolatarat@gmail.com)  
ID 0000-0002-9443-6985

spelling-punctuation errors. According to the findings of the research, it was seen that the points that the students made the most mistakes were in terms of phonetics and morphology.

**Keywords:** Errors analysis, Sudan, Turkish as a foreign Language, writing skills, written expression.

## Giriş

Dil, toplumu oluşturan bireylerin tarihini, değerlerini ve kültürünü yansıtan en önemli iletişim aracıdır. Bu yansıyan değerler, dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak geçmişten günümüze, nesilden nesle aktarılmaktadır. İletişimin temel taşıyıcısı olan dili kullanarak insanlar, toplumlar yüzyıllar boyunca birbirleriyle etkileşime girmiştir. Bu etkileşimin sonucunda siyasi, ekonomik ve kültürel sebeplerden dolayı başka bir milletin dilini öğrenme veya kendi dilini başka milletlere öğretme arzusu kendini göstermiştir. Özellikle son yıllarda değişen dünya düzenine ayak uydurma çabası ve çağın gerisinde kalmama düşüncesinin baş göstermesiyle beraber bireyler, yabancı dil öğrenmenin önemini daha çok fark etmiş ve yabancı dil öğrenimine olan ilgi her geçen gün artmaya başlamıştır. Günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesi, uluslararası ilişkilerin artması, ticari ve ekonomik iş birliklerinin yapılması, eğitim olanaklardan daha çok faydalanabilme imkânlarının bulunması gibi sebeplerden dolayı bireyler yabancı bir dili iyi bir düzeyde bilmenin bir gereklilik olduğunun bilincine varmıştır. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde özellikle son yıllarda, yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmaların da hız kazandığı görülmektedir.

Tarihi binlerce yıl öncesine dayanan, dünyanın en köklü ve zengin dilleri arasında yer alan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Hun, Göktürk ve Uygur Devletleri zamanında yapıldığı (Biçer, 2012) bilinse de bu konuda hazırlanmış olan ilk eserin Karahanlı döneminde Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan Divanü Lugati't-Türk adlı eser olduğu söylenebilir (Göçer & Moğul, 2011, s. 798). Sonraki dönemlerde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eserler kaleme alınmış, bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Osmanlı Devleti döneminde Avrupa ile kurulan ilişkilerin kuvvetlenmesi nedeniyle Türkçeye olan ilginin artması, Avrupa'daki bazı üniversitelerde Türkoloji bölümlerinin açılmasına sebep olmuştur (Adıgüzel, 2001, s. 30).

Cumhuriyet döneminde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla beraber Türkçeye ve Türkçenin öğretimine verilen önem artmış ve bu yönde yapılan çalışmalar hız kazanmıştır (Biçer, 2012, s. 127). Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla girişimlerde bulunan ilk kurum 1958 yılında Robert Koleji ismiyle kurulan ve 1974 yılından itibaren Yabancı Diller Bölümünde Türkçe eğitimi veren Boğaziçi Üniversitesi'dir (Özdemir, 2018, s. 13). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına kurumsal bir boyut kazandıran ilk kurum ise 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER'dir. Bu kurumlar aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk kaynakların hazırlanmasına da öncülük etmişlerdir.

Günümüzde yurt içinde özel ve resmî kurumlara bağlı dil öğretim merkezleri; yurt dışında ise üniversitelerin Türkoloji bölümleri, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Milli

Bakanlığı, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Manas Üniversitesi vb. kurumların aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Her yıl yurt içinde ve yurt dışında bu kurumlar sayesinde binlerce öğrenciye Türkçe eğitimi verilmektedir. Özellikle yurt dışında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarımızın gayretleriyle Türkçeye olan talep karşılanmaya çalışılmakta ve dünyanın hemen her yerinde Türkçe konuşur sayısı artmaktadır. Özellikle son yıllarda Türkçeye olan ilgi ve ihtiyacın artış gösterdiği ülkelerden biri de Sudan'dır.

Bilindiği üzere başkenti Hartum olan Sudan Cumhuriyeti'nin resmi dili Arapçadır. Türkler ile Sudanlılar arasındaki ilk temaslar ise Tolunoğulları dönemine rastlamaktadır. Tolunoğulları kurmuş oldukları ordularda Sudanlı kölelere yer vermiş, sonraki dönemlerde Mısır'da kurulan devletler de bu uygulamaya devam etmişlerdir. Türklerin sık sık Sudan'a seferler düzenlemesi de Türk-İslam etkisinin Sudan'da yayılmasına zemin hazırlamıştır (Zengin, 2013, s. 11-12). Yavuz Sultan Selim'in Mısır'ı fethinden sonra Osmanlı Devleti, Sudan üzerinde de etkisini artırmış ve böylece Osmanlı-Sudan temasları kuvvetlenmiştir (Yılmaz, 2018, s. 153). Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa döneminde ise Sudan tamamen Osmanlı topraklarına katılmıştır. 1883'te hukuken Osmanlı idaresinde olan Sudan fiilen İngiltere'nin himayesi altına girmiştir. (Zengin, 2013, s. 67). İngiltere, Birinci Dünya Savaşı sırasında ise Sudan'ı resmen işgal etmiştir. Sudan, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bağımsızlığını kazanmıştır. Devicioğlu'na (2017, s. 1-2) göre Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllarda uluslararası meselelerden kaynaklı olarak Afrika ile güçlü ilişkiler kurulamamış ancak 1998 yılında "Afrika Açılım Eylem Planı" ile ilişkiler güçlendirilmeye çalışılmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde Afrika Açılım Stratejisi ile güçlü ilişkiler kurulmaya başlanmıştır.

Sudan'da Türkçe öğretimi çalışmaları ise 1995 yılında özel teşebbüslerle Hartum'da bir Türkçe kursu açılmasıyla başlamıştır. Bu kurs sonrasında Fatih Sultan Mehmet Koleji adıyla okula dönüştürülerek eğitim faaliyetlerine devam etmiştir (Zengin, 2013, s. 127).

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA)'nın 2006 yılında Hartum Ofisi'nin kurulması ile iki ülke arasındaki ilişkiler artırılmıştır. 2007 yılından itibaren Türkçe kursları açılarak Sudan'da Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçe dersleri verilmiştir. Bu kurslarda verilen dersler 2013 yılına kadar devam etmiştir.

Hartum'da bulunan Sudan Kur'an-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi Diller Fakültesinde 2011 yılında Türkoloji Projesi kapsamında Türkçe Bölümü açılmıştır. 2013 yılından bu yana ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından her yıl üniversiteye Türk okutmanlar görevlendirilmektedir.

2016 yılında Hartum Yunus Emre Enstitüsü açılmış hem kültür merkezi içinde hem de merkez dışında Türkçe kursları açılarak Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçe dersleri verilmiştir. Bu kapsamda, Hartum Üniversitesinde ve Nyala Türk Eğitim ve Araştırma Hastanesinde Türkçe kursları düzenlenmektedir.

Türkoloji Projesi kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Uluslararası Afrika Üniversitesinde Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de eğitim alma imkânı sunan Yurtdışı Türkler Başkanlığı’nın Türkiye bursları için lisans, yüksek lisans ve doktora mülakatları gerçekleştirilmekte (Kirik, 2018, s. 549) ve her yıl birçok öğrenci eğitim almak üzere Türkiye’ye gelmektedir.

Türkiye ve Sudan arasındaki ilişkilerin her geçen gün kuvvetlenmesi, ekonomik ve ticari faaliyetlerde artış yaşanması, Sudan’daki Türk işletmelerinin sayısının devamlı olarak artış göstermesi sebebiyle özellikle Türkçe bilen yerel halk için istihdam alanının oluşması, öğrencilere Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim alma olanaklarının sunulması gibi nedenlerden dolayı Sudan’da Türkiye’ye ve Türkçeye olan ilgi ve talep gün geçtikçe artmaya devam etmektedir.

### **1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Yazma Becerisi**

Yazma, tıpkı konuşma gibi insanların duydukları, düşündükleri, planladıkları ya da yaşadıklarını yazı yazarak aktarmalarını sağlayan iletişim kurma yoludur (Sever, 2004, s. 24). Bireylerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal, istek veya ihtiyaçlarını belirli kurallar ve bütünlük içerisinde yazıya geçirmesine yazma denilmektedir (Göçer, 2010, s. 178). Bu noktadan hareketle, yazmanın dilin gerektirdiği kurallar çerçevesinde duygu, düşünce, istek, ihtiyaç veya olayların çeşitli sembollerden faydalanarak anlatmak olduğu söylenebilir.

Murcia (1991) yazı yazmanın, ikinci dilde veya yabancı dilde en doğru ve en tutarlı şekilde düşünceleri ifade etme becerisi olduğunu belirtmektedir. Herhangi bir dili öğrenmek ve öğrenilen bu dilde kendini yazarak ifade edebilmek belirli yetilerin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu yetilerin kazanılması ve geliştirilmesi ise ancak hedef dilde kazanılan deneyimler sonucunda gerçekleşebilir. Fakat yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi sırasında çeşitli yanlışların yapılması da oldukça normal bir durumdur. Corder’e (1967, s. 161) göre bireyler ana dili kullanımları sırasında dahi yazılı anlatımlarında çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu noktadan bakıldığında, yabancı bir dilin öğrenilmesi ve yazılı anlatımlarda kullanılması sırasında bazı hataların yapılmasının öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu söylenebilir.

Yazma, konuşma becerisi ile beraber anlatma becerisinin temelini oluşturmakta ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçeyi kullanırken en çok ihtiyaç duydukları beceriler arasında bulunmaktadır (Boylu & Çangal, 2015, s. 351). Ayrıca yazma becerisinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin en çok zorlandıkları alanlardan biri olduğu bilinmektedir. Yazma becerisi, kazandırılması ve geliştirilmesi en son ve en zor olan dil becerisi (Demirel, 2003) olmakla beraber yalnızca yabancı dil öğretiminde değil ana dili öğretiminde de en zor geliştirilen beceri olarak algılanmaktadır (Ceran vd., 2015, s. 478). Yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde en son ve zor geliştirilen becerilerden biri olmasının temel nedeni ise bu becerinin diğer becerilerin gelişimine bağlı olmasıdır. Ayrıca yazma becerisinde öğrenciler öğrenmiş oldukları bilgileri işleyerek somut bir şekilde ürün olarak ortaya koyabilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde hedeflenen temel amaç, kişilerin yazılı anlatımlarında Türkçeyi kullanırken dilin kurallarına bağlı kalarak duygu ve düşüncelerini aktarabilmesidir (Tiryaki, 2013, s. 38).

Yabancı dil öğrenen kişilerin kendilerini yazarak ifade etmeleri esnasında yaptıkları hataların çeşitli sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Richards'a (1974, s. 174-176) göre yazma becerisinde karşılaşılan hatalar; aşırı genelleme, kuralların kural dışı alana taşınması, kuralların eksik kullanılması ya da kuralların doğru bir şekilde öğrenilmemesinden kaynaklanmaktadır. Adalar Subaşı (2010, s. 9) ise bu nedenler arasında ana dilde bulunan dil bilgisi yapılarının, sözcüklerin ve cümle yapılarının farklılık göstermesi ve hedef dilin başka bir dil ailesinde yer almasından dolayı temel özelliklerinin farklılık taşımasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Yabancı dil öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesi uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde, dil öğrenen kişilerin dili kullanırken çeşitli hatalar yapması kaçınılmaz bir durumdur. Öğrencilerin yaptıkları yanlışların dil öğrenme sürecinde edindikleri bilgiler ile düzeltilmesi ve bu hataların süreç içerisinde giderilmesi mümkündür. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan etkinlikler dil öğretim sürecinin değerlendirilmesine, dil öğreniminin ne boyutta gerçekleştiğine, öğrenme eksikliklerinin neler olduğuna dair bilgiler sunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi ve hatalarının incelenmesi dil öğreniminde ortaya çıkan sorunların giderilmesinde faydalı olacaktır.

Son yıllarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinde yaptıkları hatalar üzerine birçok çalışma hazırlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ersoy (1997) “*Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde farklı ülkelerden gelen 150 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesbilimsel açıdan en çok büyük ünlü uyumunda, biçimbilimsel açıdan eylem çekimi, ad çekimleri ve belirtme durum ekinde, sözdizimi açısından ise en çok nesne+yüklem uyumunda hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Adalar Subaşı (2010) “*TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi*” adlı çalışmasında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde 2009 yılında Temel, Orta ve Yüksek düzeylerde Türkçe öğrenen yirmi Arap öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiş ve araştırma sonucunda, öğrencilerin yapmış oldukları hataların çoğunlukla ana dilin hedef dile etkisi sonucu ortaya çıkan hatalar olduğunu tespit etmiştir.

Büyükkiz ve Hasırcı (2013) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada, B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 42 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümleme yaklaşımına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hatalarının çoğunlukla dil bilgisel ve yazım-noktalamadan kaynaklandığı belirlenmiştir.



İnan (2014) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarını inceleyerek Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Çerçi vd. (2016) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi*” adlı çalışmada, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 seviyesinde öğrenime başlayıp C1 seviyesinde sertifika olarak öğrenimini tamamlamış 14 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Elde edilen veriler; dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-noktalama yanlışları olarak sınıflandırılmıştır.

Boylu vd. (2017) “*Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada, B1 seviyesinde farklı ülkelerden 50 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir ve elde edilen verileri; ses bilgisi yanlışları, dil bilgisi yanlışları, söz dizimi yanlışları, sözcük bilgisi yanlışları ve noktalama yanlışları şeklinde sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda, temel seviyede anlatılan dil bilgisi konularına yönelik yaptıkları hataların A2 ve B1 kuruna göre daha fazla olduğu, öğrencilerin seviyesinin B1 olmasına rağmen yazılı anlatımlarında A1 seviyesindeki gramer yapılarını daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Barcin (2019) “*Türkçe Öğrenimi Gören Kırgız Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları*” adlı çalışmasında, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 28 Kırgız öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir ve araştırma sonucunda öğrencilerin en çok hâl eklerinde ve fiilden isim yapan eklerde hata yaptıklarına ulaşmıştır.

Kahraman (2019) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen ve Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisinde Yaptıkları Yanlışların Çözümlemesi*” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde A1 ve A2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 80 öğrencinin yazılı anlatımlarını yanlış çözümleme yaklaşımına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, A2 düzeyinde daha çok hata yapıldığı ve bu hataların çoğunluğunun yazım ve noktalamadan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Gürler (2019) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hata Çözümlemesi*” adlı yüksek lisans tezinde Batman Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenen 27 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok ses bilimsel hatalar ile yazım ve noktalama hataları yaptıklarını tespit etmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha zor kazanıldığı ve geliştirildiği bilinen bir gerçektir. Hâlihazırda, bu beceriye yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların tespitine ve bu hataların nedenlerine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, her öğrenci grubunda yazma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde çeşitli sorunlar yaşandığı gibi Sudan’da Türkçe öğrenenlerin de yazma becerisinde bazı sorunlarla karşılaşmakta ve bu öğrencilerin de yazılı anlatımlarda çeşitli hatalar yaptıkları görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Sudan’da A2 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları tespit etmek ve bu hataların nedenlerinin belirlenerek giderilmesine yönelik olarak öneriler sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda Sudan’da A2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım hatalarını konu edindiğimiz araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ses bilgisi hataları nelerdir?
2. Biçim bilgisi hataları nelerdir?
3. Söz dizimi hataları nelerdir?
4. Sözlüksel-anlamsal hataları nelerdir?
5. Yazım ve noktalama hataları nelerdir?

### 2.2. Araştırmanın Yöntemi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Sudanlıların Türkçe yazılı anlatımları, hata analizi olarak da adlandırılan yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Yanlış çözümlene yaklaşımı, 1960’larda ortaya çıkan ve öğrencilerden elde edilen verilerin incelenerek öğrenme yanlışlarının ve eksikliklerinin tespit edilip sınıflandırılması ve değerlendirilmesi sonucunda bu yanlışların ve eksikliklerin çözümüne yönelik önerilerde bulunulmasını kapsamaktadır (Yılmaz & Bircan, 2015).

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227).

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sudan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyinde on öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, öğrencilere verilen çeşitli konu başlıklarında ikişer adet yazma etkinliğinden elde edilmiştir. Araştırmada, çalışma grubuna güdümlü ve serbest yazmaya dayalı bir takım yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilere birer hafta aralıklarla yazılı anlatım konuları verilmiş ve veriler iki haftalık süre içerisinde toplanmıştır. Öğrencilerin seviyesi dikkate alınarak belirlenen konular şöyledir: Aile, hayat, seyahat, teknoloji, spor-sağlık, ülkeler, şehirler, gelecek hakkındaki planlar, tatil, özel günler, arkadaşlık.

Araştırmada elde edilen veriler; ses bilgisi hataları, biçim bilgisi hataları, söz dizimi hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar ve yazım-noktalama hataları şeklinde sınıflandırılmıştır.

## 3. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Sudanlıların yazılı anlatımlarında sıklıkla karşılaşılan hatalar gruplandırılmıştır.

### 3.1. Ses Bilgisi Hataları

#### 3.1.1. Büyük ünlü uyumu ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda en çok karşılaşılan hatalardan biri büyük ünlü uyumu ile ilgilidir. Toplamda 36 adet hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Benim annemin adı Nora.” (annemin)
- “Bayram namazını Cumhurbaşkanlığı sarayında kıldık.” (sarayında, kıldık)
- “Bu tatili hiçbir zaman unutmayacağım.” (unutmayacağım)
- “Bir güzel ev alacağım.” (alacağım)
- “Öğretmenim bir mektup yazmamı istedi. Ben de seni hatırladım.” (yazmamı, hatırladım)
- “Ben Bahri’de çalışıyorum.” (Bahri’de, çalışıyorum)
- “Gelecekte ailemle Ankara’ya gideceğiz ve orada otureceğiz.” (oturacağız)
- “Sağlıklı olmak için bol bol faydalı yemekler yemeliyim.” (yemeliyim)

Bu bölümdeki hatalar genellikle kalın ünlülerin ince olarak yazılmasından kaynaklanmaktadır. Arapçada “ü” ve “ı” ünlülerinin bulunmaması sebebiyle (Polat, 1998, s. 32) Türkçede bulunan “ı” ünlüsü sıklıkla “i” şeklinde yazılmaktadır. Bu, ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ayrıca Gürler’e (2019, s. 73) göre Arapçada büyük ünlü uyumunun bulunmamasından kaynaklı olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrenciler yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerde ve eklerde bu uyuma ait kuralı uygulamakta problem yaşamaktadırlar. Sudanlı öğrencilerin de ana dilinin Arapça olduğu göz önüne alındığında yapılan bu hataların ana dilin hedef dili olumsuz etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

### 3.1.2. Ünsüz benzeşmesi ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda karşılaşılan yanlışlardan biri de ünsüz benzeşmesidir. Ünsüz benzeşmesi ile ilgili hatalara toplamda 3 defa rastlanmıştır.

- “Sadece yabancı kitapları tercih ederim.” (kitapları)
- “Birkaç yıldan beri kitab okumayı başladım.” (kitap)
- “Biz yirmi bir haziranda İstanbul’a gıtdık.” (gittik)

Bu bölümde yapılan hatalar genellikle Türkçedeki "ç, g, ğ, j, p, v" ünsüzlerinin Arapçada bulunmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin bu sesleri kullanırken zorluk yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Kahraman (2019, s. 105), ana dili Arapça olan öğrencilerin bu sesleri algılamada problem yaşadıklarını, bu nedenle de yazılı anlatımlarında ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak özellikle "ç" yerine "c" ve "p" yerine "b" ünsüzlerini sıklıkla kullandıklarını belirtmektedir. Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde özellikle “p” ünsüzü yerine “b” ünsüzünü kullandıkları görülmektedir.

### 3.1.3. Ses düşmesi ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda ses düşmesi ile ilgili olarak 5 hatayla karşılaşılmıştır. Bu hatalar şunlardır:

- “Benim şehirimde çok güzel yerler var.” (şehirimde)
- “Şehirimde hava çok iyi değildir. Ve burası çok kalabalık.” (şehirimde)
- “Nil nehri dünyanın en uzun nehridir” (nehridir)
- “O futbol ve basketbol oynamayı çok seviyor.” (oynamayı)

Bu bölümdeki hatalar, ünlü düşmesi kuralının Arapçada bulunmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin ana dilinden olumlu bir aktarım yapmaları sonucunda gerçekleşmektedir (Kahraman, 2019, s. 109). Ayrıca Ana dili Arapça olan Sudanlı öğrencilerin bu hatayı yapmalarının nedeni olarak Türkçe dil bilgisi kurallarını eksik veya yanlış öğrenmeleri sebebiyle kurallı uygulamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 3.1.4. Seslerin yazımı ile ilgili hatalar

Birbirine yakın seslerin yanlış yazıldığı 13 adet hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “O özel bir şirkette çalışıyor.” (şirkette)
- “Türkiye’deki her şey çok güzel.” (güzel)
- “Bu şekel arkadaşlara dikkat etmeliyiz.” (şekil)
- “İnsanlar Nil Nehri’nin kınarında yürüyüş yapmaktan hoşlanıyorlar.”(kenarında)
- “ Bir gün bir öğretmenim bana mücdeyi verdi.” (müjdeyi)

Bu bölümdeki hatalar genellikle Arapça ve Türkçe alfabe farklılığından kaynaklanmaktadır. Türkçe öğrenen Sudanlılar, genellikle birbirine yakın sesleri

karıştırma eğilimi göstermektedirler. Gürler'e (2019, s. 77) göre Arapçada ünlüler arasındaki ayırımın net olmayışı sebebiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler bu sesleri yazarken hata yapmaktadırlar. Türkçede bulunup Arapça da bulunmayan seslerin yazımında da öğrencilerin sıklıkla hata yaptığı görülmektedir.

### 3.1.5. Ünlü daralması ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda ünlü daralmasında yapılan hatalarla sadece 2 defa karşılaşılmıştır.

- “Hartum’da nüfus 8 milyonu geçiyor.” (geçiyor)
- “Biz birbirimizi anlarız.” (anlıyoruz)

Bu bölümdeki hataların şimdiki zaman ekinin kullanıldığı yerlerde yapıldığı görülmektedir. Ünlü daralması kuralı belirli noktalarda kullanılan bir kuraldır (Kahraman, 2019, s. 111). Bu nedenle öğrenciler bu kuralı göz ardı ederek uygulamaları gereken yerlerde uygulamamışlardır.

### 3.1.6. Yabancı kökenli kelimelerin yazımı ile ilgili hatalar

Yabancı kökenli kelimelerde toplamda 7 adet hata yapıldığı görülmüştür. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Benim şehrimde sıklıkla elecktrik kesiliyor.” (elektrik)
- “Ben İngilizce çok iyi biliyorum.” (İngilizce)
- “Teknoloji hayatımızı kolaylaştırıyor.” (Teknoloji)

Bu bölümdeki hatalar genellikle İngilizcenin hedef dile olan etkisinden kaynaklanmaktadır. Kahraman (2019, s. 116), bu tür hataların öğrencilerin ana dilinden veya diğer yaygın yabancı dillerden olumsuz dil aktarımı yapmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Gürler (2019, s. 99) ise öğrencilerin bu hataları yapmalarında Türkçe sözcüklere tam anlamıyla hâkim olmamalarının ve kelime hazinelerinin yeterli olmayışının neden olduğunu ifade etmektedir. Örneklerde de görüldüğü üzere Sudanlı öğrenciler, Sudan’da yaygın olarak kullanılan İngilizceden olumsuz aktarım yapmaktadır.

## 3.2. Biçim Bilgisi Hataları

### 3.2.1. Çokluk eki ile ilgili hatalar

Çokluk eki ile ilgili hatalara yönelik olarak yazılı anlatımlarda 11 adet hatayla karşılaşılmıştır. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Sudan’da nüfuslar benzemiyorlar.”
- “Afrika’da çok diller var.”
- “Burada her insanlar Arapça konuşuyorlar.”
- “Sudan’da üç mevsimler vardır.”
- “Biz onunla üniversiteden arkadaşız. Beraber çok eşyalar yapıyoruz.”
- “Tatilde çok eşyalar yapıyorum.”

Bilindiği üzere Türkçede sayı sıfatları ve çokluk ifade eden sözcüklerden sonra gelen isimlerde çokluk eki kullanılmamaktadır. Bu ekin kullanımı ile ilgili yapılan hataların genellikle ekin kullanılmaması gereken yerlerde kullanılması ya da Arapçada çokluğun kelime kökeninde yapılan değişikliklerle oluşturulmasından kaynaklı olarak aynı kuralın Türkçeye olumsuz aktarılmasından kaynaklandığı görülmektedir. Kahraman (2019, s. 72), ana dili Arapça olan öğrencilerin çokluk ekini kullanırken genellikle belgisiz ve sayı sıfatları ile kurulan tamlamalarda hatalar yaptığı görüşündedir. Sudanlı öğrencilerin de yazılı anlatımları incelendiğinde bu doğrultuda hata yapma eğiliminde oldukları görülmektedir.

### 3.2.2. Hâl ekleri ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda en sık karşılaşılan hatalardan biri de hâl eklerinde yapılan hatalardır. Yazılı anlatımlarda hâl eklerinin yanlış kullanılmasına yönelik olarak toplamda 33 adet hata bulunmuştur. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- “Ben diller çok seviyorum.” (dilleri)
- “Türkçeyi devam edeceğim.” (Türkçeye)
- “Sen Hartum gelecek misin? (Hartum’a)
- “Hartum tarihi ve turistik güzel yerler var.” (Hartum’da)
- “Neden bu mesleği seçtim? Bu soru hep kendimi soruyorum.” (soruyu, kendime)
- “Bir gün televizyonda gezerken bir haber rastladım.” (habere)

Çangal ve Başar (2018, s. 157) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin eylemler ve adlar arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmeleri ve temel dil becerilerini doğru bir şekilde kullanabilmeleri adına hâl eklerini kavramış olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Altaş Özkan’a (1992, s. 117) göre hâl ekleriyle ilgili olarak yapılan yanlışların en önemli sebebi ana dildeki farklılıklardan ve ana dilin eğilimlerinin öğrenilen dile aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Türkçede her hâl eki için özel bir ek kullanılmaktadır. Arapçada ise bu ekleri karşılamak için çoğunlukla ilgeçlerden faydalanılmakta ve bir ilgeç bazen birkaç farklı eki karşılamak için kullanılmaktadır (Polat, 1998, s. 38). Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, genellikle hâl eklerinin kullanılması gereken yerlerde kullanılmadığı ya da yanlış kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçedeki kuralların yanlış veya esik öğrenilmesinden ve ana dilinden olumsuz aktarım yapılmasından kaynaklanan hatalar yapıldığı söylenebilir.

### 3.2.3. İsim tamlamaları ile ilgili hatalar

İsim tamlamalarında ise 11 adet hataya rastlanmıştır. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Nil Nehri dünya en uzun nehridir.” (dünyanın)
- “Sudan’da en meşhur yemekleri Fuli Asida ve Mulab’dır.” (Sudan’ın)
- “(Teknolojik aletler) Onlar her evinin önemli bir parçasıdır.” (evin)
- “Sağlık hayatımızdan en önemli parçasıdır.” (hayatımızın)



Zamir n'nin yanlış kullanımına ilişkin 3 adet hata bulunmaktadır.

- “Bayram günüde çok erken (u)yanırız.” (gününde)
- “Afra lokantasıda yemek yiyoruz.” (lokantasında)
- “Açılış töreniden hemen sonra kayıt yaptım.” (töreninden)

Bu bölümdeki hatalar genellikle tamlayan ekinin kullanılmamasından ya da yanlış kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca zamir n'sinin kullanılmayışından kaynaklanan hatalar da göze çarpmaktadır. Polat (1998, s. 39), Arapça isim tamlamalarında Türkçenin tam tersine tamlananın tamlayandan sonra geldiğini ve tamlananın belirtme ögesi aldığını belirtmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, ana dili Arapça olan öğrencilerin isim tamlamaları sırasında olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir.

### 3.2.4. İyelik eki ile ilgili hatalar

Yazılı anlatımlarda iyelik eki ile ilgili olarak 7 adet hataya rastlanmıştır. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Aslında aileim bu mesleği bana seçtiler.” (ailem)
- “Başka hobiler yok ama okumayı seviyorum.” (hobilerim)
- “Benim çok arkadaş var.” (arkadaşım)

Tuzlukaya (2019, s. 42), ana dili Arapça olan öğrencilerin iyelik eklerini kullanırken çoğunlukla isim tamlamalarının sonunda kullanılan iyelik eklerini unutmalarından dolayı hata yaptıklarını belirtmektedir. Bunun temel sebebi ise Arapçada bu özelliğin bulunmayışındır. Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde de aynı durumla karşılaşmıştır. Öğrenciler iyelik eklerini ya hatalı yazmakta ya da hiç kullanmamaktadır.

### 3.3. Söz Dizimi Hataları

Yazılı anlatımlarda söz dizimine ilişkin 13 adet hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Sudan’da nüfuslar benzemiyorlar hem de Arap hem de Africa.” (Sudanlılar Araplara ve Afrikalılara benzemiyorlar.)
- “Medeni eskiden Sudan’ın başkenti.” (Sudan’ın eski başkenti Medeni’dir.)
- “Geleneksel kıyafetlerimizin adı “Jalabiya” erkekler için.” (Erkekler i.in geleneksel kıyafetimizin adı ‘Jalabya’dır.)
- “Şimdiki zamanda evlerimizde birçok şey var teknoloji yüzünden.” (Günümüzde teknoloji yüzünden evlerimizde birçok şey var.)
- “Kutlamalarda bazı insanlar dans etmek ve şarkı söylemek.” (Kutlamalarda bazı insanlar şarkı söylüyor bazı inşalar dans ediyorlar.)
- “Şehirde Mavi Nil ve Beyaz Nil en meşhur.” (Şehirdeki en meşhur yer Beyaz Nil ve Mavi Nil’dir.)

Bu bölümdeki hataların Türkçenin söz dizimi yapısının anlaşılmasında güçlük çekilmesinden dolayı yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu alanın üzerinde daha çok durulması gerektiği söylenebilir. Sudanlı öğrencilerin söz dizimi hatalarının Türkçenin cümle yapısına uygun olmayan şekilde cümleler kurmalarından kaynaklandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ana dilinin Arapça olması nedeniyle cümle kuruluşlarını Arapçada olduğu gibi Türkçeye uygulamaya çalışmaktadırlar. Ayrıca cümle kuruluşlarındaki hataların birçoğu öğrencinin ana dilini tercüme ederek kompozisyon yazmasından kaynaklanmaktadır. Tercüme sırasında birçok hata ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden kompozisyon yazdırılırken öğrenciye tercüme yapmaması gerektiğinin, tercüme yapması halinde çeşitli hatalar yapabileceğinin bilgisi verilmelidir.

### 3.4. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

Yazılı anlatımlarda toplamda 14 adet sözlüksel-anlamsal açıdan hataya rastlanmıştır. Bu hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Master alacağım.” (Master yapacağım.)
- “Kendi özel şirketimi yapacağım.” (Kendi şirketimi kuracağım.)
- “Sudan’a özel yöresel kıyafetler var. (yöresel ya da geleneksel kıyafetler)
- “Şimdiki zaman evimizde birçok şey var.” (Günümüzde)
- “Hartum’da nüfus 8 milyondan fazla geçer.” (Hartum’da nüfus 8 milyondan fazladır.)
- “Televizyonda gerek sevinçli gerek üzüntülü gibi haberler bizi çok etkiliyor.” (Üzücü haberler)

Bu bölümdeki hataların birçoğunda cümle kuruluşlarında yanlış eylemlerin tercih edildiği, gereksiz sözcüklerin kullanıldığı ya da anlamı bozan yapıların kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ana dilin olumsuz aktarımından kaynaklanan hatalar bulunmaktadır. Bu durumun giderilmesinde kelime çalışmalarının ve cümle kuruluşu ile ilgili etkinliklerin daha çok yapılması faydalı olabilir.

### 3.5. Yazım ve Noktalama Hataları

Yazılı anlatımlarda yazım ve noktalama ile ilgili karşılaşılan hatalardan bazıları şu şekildedir:

- “Ben bu yaz türkiyeye gitmek istiyorum.” (Türkiye’ye)
- “türkçe öğrenmek çok güzel.” (Türkçe)
- “Benim şehirimde herşey var.” (her şey)
- “Boş zamanlarımda ailemle yada arkadaşlarımda vakit geçiriyorum.” (ya da)
- “Eski zamanda evlerde bir çok alet yoktu.” (birçok)
- “Aile ve arkadaşlar herseyden önemli.” (her şeyden)

Konuşma sırasında duygu, düşünce ve isteklerin muhataba doğru bir şekilde iletilmesinde kullanılan ses tonu, jest ve mimiklerin yerini yazma sırasında noktalama işaretleri almaktadır (Genç, 2017, s. 35). Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarda

noktalama işaretlerinin neredeyse hiç kullanılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde noktalama işareti olarak sadece cümle sonlarında nokta, cümle içinde ise sınırlı sayıda virgül kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cümleye küçük harfle başladıkları ve özel isimlerin yazılışında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Gürler (2019, s. 104), bu durumun Arapçada büyük harf-küçük harf ayrımının bulunmayışından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler kesme işaretinin kullanılmasında da problem yaşamaktadırlar. Öğrenciler kesme işaretini kullanmaları gereken yerlerde kullanmamakta ya da kullanmamaları gereken yerlerde ekleri ayırmak için kullanmaktadırlar. Bunların dışında, Sudanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarda “ya da, birçok, her şey, birkaç, birtakım” gibi ifadeleri yanlış yazdıkları gözlemlenmiştir. Bu hataların temel sebebi olarak derslerde dil bilgisi, kelime öğretimi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulurken yazım ve noktalamanın ihmal edilmesi, arka plana atılması ve öğrencilere bu konuda alıştırmaların yaptırılmamasından kaynaklanmaktadır. Derslerde zaman ayrılarak bu konu üzerinde durulması, öğrencilerin yazılı anlatımlarına dönütler verilirken yazım ve noktalama konusunda da açıklamalarda bulunulması ve konu ile ilgili derslerde çeşitli alıştırmalar yaptırılmasıyla bu sorun giderilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok ihtiyaç duydukları becerilerden biridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi, dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardandır. Bu çalışmada, Sudan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar tespit edilmeye ve çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Yapılan hatalar göz önüne alındığında, hataların temelinde Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerine mensup olması, alfabelerinin farklı olması ve Sudanlı öğrencilerin Türkçeyi kullanırken Arapçadan olumsuz aktarım yapması yer almaktadır. Kahraman’a (2019, s. 121) göre ana dili Arapça olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğretiminde bu temel farklılıkların göz önüne alınması ve eğitimde kullanılan yöntemlerin, materyallerin ve konuların bu farklılıklara göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, ana dili Arapça olan Sudanlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri sırasında ana dillerinin etkisi ile olumsuz aktarım yapabilecekleri durumlar belirlenmeli ve öğretim süreci planlanırken bu faktörler göz ardı edilmemelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları incelendiğinde ana dili Arapça olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerine yapılmış olan çalışmalara bakıldığında Polat (1998), Adalar Subaşı (2010), Özdemir ve Yazıcı (2017), Tuzlukaya (2019), Kahraman (2019), Gürler’in (2019) çalışmalarının bu araştırmadaki bulguları desteklediği görülmektedir.

Yazma becerisi, öğrencilerin deneyimleri sonucunda edindiği bilgi ve birikimi kâğıda aktarmasından çok daha karmaşıktır (Genç, 2017, s. 33). Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kullanırken birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Alfabenin farklılık göstermesi, ana dilin öğretimi zorlaştırması, hedef dilin kurallarının eksik ya da yanlış öğrenilmesi veya hata yapmamak adına öğrenilen kuralların kullanılmaması, derslerde kullanılan yöntem ve metotların coğrafyaya uygun olmayışı, ders materyallerinin yetersiz kalması vb. nedenlerden dolayı öğrenciler yazılı anlatımlarda sıklıkla hatalar yapmakta ve bu hatalar giderilmediği takdirde de yanlış öğrenmeler kalıcı olmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Sudanlıların yazma becerilerini geliştirmek ve yazılı anlatımlarındaki hataları en aza indirmek adına aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Türkçe ve Arapça arasında alfabe ve sesletim açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Öğreticiler; alfabe öğretimi sırasında sesletim ile ilgili alıştırmalara yer vermeli, bütün seslerin tam olarak öğrenildiğinden emin olmalı, birbirine benzeyen sesleri karşılaştırmalı olarak öğretmeli, özellikle Arapçada bulunmayan seslerin üzerinde durmalıdır. Alfabe öğretimi sırasında dersleri daha ilgi çekici hale getirebilmek adına görsel ve işitsel materyallerden faydalanılabilir.
2. Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan “ü, ö, ı” ünlüleri ile “ç, g, ğ, j, p, ş, v” ünsüzleri üzerinde özellikle durulmalı, öğrencilerin bu sesleri tam olarak öğrendiklerinden emin olunmalıdır.
3. Öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapabileceği durumlar göz önüne alınmalı ve öğretim bu yönde şekillendirilmelidir.
4. Öğrenciler, yazılı anlatımlarda ses bilgisi açısından en çok ünlü uyumunda ve biçim bilgisi açısından ise hâl eklerinde hatalar yapmaktadır. Bu nedenle bu konular öğretilirken daha fazla alıştırmaya yaptırılmalı, bilgiler somutlaştırılmalı, ek materyallerden faydalanılmalıdır.
5. Türkçe ve Arapça söz dizimi açısından büyük farklılık göstermektedir. Öğrenciler yazılı anlatımlarında ana dili etkisinde kalarak olumsuz aktarım yapabilmekte ve Arapçada olduğu gibi Türkçe cümleler kurma eğilimde olabilmektedirler. Bu nedenle derslerde Türkçe cümle yapısı üzerinde durulmalıdır. Öğreticilerin öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceledikten sonra açıklamalı ve uygulamalı olarak dönütlerde bulunması, dikte çalışmalarının yaptırılması bu konuda faydalı olabilir.
6. Öğrencilerin yazım ve noktalama hususunda da sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu yanlışların dil öğrenim sürecinin ilerleyen zamanlarında azalacağı düşünülebilir. Fakat Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin derslerinde yazım ve noktalama konusu üzerinde durulması ve derslerde buna yönelik etkinliklerin planlanması yararlı olabilir.
7. Dil bilgisi yapılarının doğru bir şekilde kullanılması yazma sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ve sorunların giderilmesi adına dil bilgisi kurallarının öğretiminde tam öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Buna

yönelik olarak derslerde yapılan etkinliklerin artırılması, çalışma kâğıtlarının hazırlanması, ders kitapları dışında farklı materyallerin kullanılması faydalı olacaktır.

8. Ayrıca öğrencilere farklı türlerde metinlerin okutulması ve bu metinlerden hareketle çalışmaların yapılması; öğrencilerin farklı yapılarla karşılaşmalarını, cümle kuruluşlarını görmelerini, kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlayacak ve böylelikle yazma becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir.

### Kaynakça

- Adalar Şubaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig*, (16), 25-43.
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hal ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Barcin, S. (2019). Türkçe Öğrenimi Gören Kırgız Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 5(12), 51-56.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368. <https://doi.org/10.7884/teke.422>
- Boylu, E., Güney, E. Z., & Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1812>
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Ceran, D., Yıldız, D., & Çakın, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES (2015), 476-494.

- Corder, SP. (1967). Öğrenci hatalarının önemi. *IRAL: Dil Öğretiminde Uygulamalı Dilbilimin Uluslararası İncelemesi*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Çangal, Ö., & Başar, U. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 155-189.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256710>
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Pegem.
- Devecioğlu, K. (2017). *Türkiye-Afrika ilişkilerinin politik ekonomisi: Sudan örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000242](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242)
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649.
- Kahraman, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kirik, E. (2018, 9-12 Eylül). *Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Yunus Emre Enstitüsünün Sudan'da gerçekleştirdiği faaliyetler üzerine*. 3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK 2018), Nevşehir, Türkiye.
- Murcia, M. C. (1991), *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle&Heinle.
- Özdemir, C. (2018). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin durumu. *Alatoo Academic Studies*, (1), 11-19.



- Özdemir, V., & Yazıcı, H. M. (2017). Araplara Türkçe öğretiminde alfabe sorunu: İskenderiye örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(1), 56-70.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Richards, J. C. (1974). *A noncontrastive approach to error analysis hypothesis*. Longman.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. bs.). Anı.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi*, (4), 31-55.
- Yılmaz, F., & Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "Yanlış Çözümleme Yöntemi"ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.
- Yılmaz, T. O. (2018). Türklerin Sudan'daki hâkimiyet ve idaresi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 118(233), 147-180.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zengin, İ. (2013). *Geçmişten günümüze Türkiye-Sudan ilişkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### Extended Abstract

Writing skills, among the expressing skills, is one of the skills most required by those learning Turkish as a foreign language. Developing writing skills is one of the important problems encountered in language teaching. In this study, we have tried to determine the mistakes made by those learning Turkish as a foreign language in Sudan in their written expressions and to classify them under various headings.

When we consider the mistakes made, we have concluded that errors are made due to reasons such as Turkish and Arabic languages belong to different language families, their alphabets are different, and Sudanese students make a negative transfer from Arabic when using Turkish. According to Kahraman (2019, p. 121), these basic differences should be taken into consideration in the language teaching of those whose native language is Arabic and learning Turkish as a foreign language, and the methods, materials and subjects used in education should be determined according to these differences. From this aspect, situations in which Sudanese speaking Arabic as the native language can make negative transfers under the influence of their mother tongue while learning Turkish should be determined and these factors should not be ignored while planning the teaching process.

When the studies on teaching Turkish as a foreign language and the studies on those whose native language is Arabic and learning Turkish as a foreign language are examined, it has been found that the studies of Polat (1998), Adalar Subasi (2010), Özdemir and Yazıcı (2017), Tuzlukaya (2019), Kahraman (2019), Gürler (2019) support the findings of this research.

Writing skills is much more complex than putting down the knowledge and experience acquired by students on paper (Genç, 2017, p. 33). It has been figured that students learning Turkish as a foreign language encounter many problems while using their writing skills. Students often make mistakes in written expressions due to reasons such as the difference in the alphabet, the native language making to learn another language difficult, learning the rules of the target language incompletely or incorrectly, or not using the learned rules in order not to make mistakes, the unsuitability of methods used in the classes for geography, and the insufficiency of the course materials and if these errors are not corrected, the learning of a language in a wrong manner becomes permanent.

Some suggestions are presented below in order to improve the writing skills of Sudanese learning Turkish as a foreign language and to minimize the mistakes in their written expressions:

1. There are great differences between Turkish and Arabic in terms of alphabet and pronunciation. During the alphabet teaching, teachers should include exercises related to pronunciation, make sure that all vowels are learned completely, teach similar vowels comparatively, and especially focus on vowels that are not found

in Arabic. Visual and auditory materials can be used to make the classes more interesting during alphabet teaching.

2. Special attention should be paid to the vowels such as “ü, ö, ı” and the consonants “ç, g, ğ, j, p, ş, v” that are found in Turkish but not in Arabic, and it should be ensured that students learn these vowels completely.
3. Situations where students can make negative transfers from their native language should be considered and teaching program should be determined accordingly.
4. Students make mistakes mostly in vowel harmony in terms of phonetics and case suffixes in terms of morphology in written expressions. Therefore, while teaching these subjects, more exercises should be done, information should be concreted, and additional materials should be used.
5. Turkish and Arabic differ greatly in terms of syntax. In their written expressions, students can make negative transfers under the influence of their native language and tend to form Turkish sentences as in Arabic. Therefore, Turkish sentence structure should be emphasized in the lessons. After examining the written expressions of the students, it may be beneficial for the instructors to provide explanatory and applied feedback and to have dictation studies done.
6. It has been observed that the students also have problems with spelling and punctuation. We may assume that these mistakes will decrease later in the language learning process. However, it may be useful to focus on spelling and punctuation in the lessons of foreign students learning Turkish and to plan activities for this in the lessons.
7. The correct use of grammatical structures is a significant factor affecting the writing process. Therefore, it is necessary to ensure full learning in the teaching of grammar rules in order to improve writing skills and eliminate problems in teaching Turkish as a foreign language. It would be beneficial to increase the activities carried out in the classes, to prepare worksheets, and to use different materials other than textbooks accordingly.

In addition, having students read different types of texts and working on these texts will enable students to encounter different structures, see sentence structures, develop their vocabulary, and thus positively affect the development of their writing skills.

## YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ MOTİVASYONUNUN BOYUTLARI

*Araştırma Makalesi*

Ezgi İNAL\*

**Geliş Tarihi:** 25.04.2021 | **Kabul Tarihi:** 18.05.2021 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2021

**Özet:** Yabancı/ikinci dil öğretimi çok yönlü bir alandır. Dil öğretiminin 21. yüzyıl gereklilikleri kapsamında öğrenci odaklı olduğu düşünüldüğünde pek çok araştırmanın odağında da dil öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Dil öğrenenlerden öğrenme ortamına, kullanılan materyallerden ders programlarına, kurum kültüründen seçilen yöntemlere, ölçme değerlendirilmeden ders içi etkinliklerin tasarımına kadar pek çok alt araştırma alanına sahip olan yabancı/ikinci dil öğretimi alanında bütün bu öğretim sürecini organize eden ve kendisi de her defasında yeni oluşan sınıf iklimine uyum sağlayan öğretmenler ve onların mesleki motivasyonu önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Öğreticilerin rehberliğinde gerçekleşmeyen yabancı/ikinci dil öğretiminin daha sınırlı olacağı düşünüldüğünde yabancı/ikinci dil öğretiminde en önemli unsurlardan birinin öğretmenler olduğu açıktır. Öğreticilerin bireysel ve mesleki niteliklerinin yanında, ders içindeki materyal ve yöntem tercihleri önemli olduğu kadar mesleki motivasyonları da en az dil öğrenenlerin motivasyonları kadar önemlidir. Bu bakımdan yabancı/ikinci dil öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalı ve eğitim ortamlarında öğretmenlere yönelik bütüncül bir bakış açısıyla oluşturulmuş uygulamalara yer verilmelidir. Ancak bu kapsamda motivasyonu yüksek öğretmenler söz konusu olabilir ve eğitimden başarı beklenebilir. Yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin profilini ve şartlarını bu anlamda iyi analiz etmek gerekmektedir. Öğretici profilinin analizi aynı zamanda öğrenciye direkt yansıyan niteliklerin analizi bakımından da önemlidir. Bu çalışmada motivasyon teorilerinden hareketle, daha önce gerçekleştirilmiş öğretmen motivasyonuna yönelik çalışmalar incelenerek nitel desenli araştırma yöntemi çerçevesinde literatür taraması yapılmıştır. Literatür kapsamında yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin motivasyonunun boyutları tespit edilmeye çalışılmıştır.


**Anahtar Kelimeler:** İkinci dil, motivasyon, öğretici, öğretmen, yabancı dil.

## THE DIMENSION OF INSTRUCTOR'S MOTIVATION IN FOREIGN/SECOND LANGUAGE TEACHING

*Research Article*

**Received:** 25.04.2021 | **Accepted:** 18.05.2021 | **Published:** 30.06.2021

**Abstract:** Foreign/second language teaching is a versatile field. Considering that the 21st-century requirements of language teaching are learner-centered, many studies focus on language learners. Foreign / second language teaching has many sub-research areas from language learners to a learning environment, materials used, curriculum, methods chosen from institutional culture, assessment and evaluation, and design of in-class activities. The instructors who organize all this teaching process and adapt themselves to the newly formed classroom climate each time and their professional motivation are an important research topic. Teaching foreign/second language education is limited if the teaching process under the guidance of instructors doesn't occur. The instructor is one of the most important

\* Öğr. Gör.; İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi & TÖMER; ezgiinal1@aydin.edu.tr  
 0000-0002-1573-9401

elements in this process. In addition to the individual and professional qualifications of the teachers, material and method preferences in the course are important as well as their professional motivation as the motivation of language learners. Because those studies should be carried out to increase the motivation foreign/second language instructors and practices that have been created with a holistic perspective towards instructors should be included in educational environments. However, this could be happened only by highly motivated instructors and success can be expected from education. It is necessary to analyze the profile and conditions of foreign/second language instructors. Additionally, the analysis of the instructor's profile is important since it is an analysis of the qualities directly reflected the students. In this study, based on motivation theories, previous studies on instructor's motivation were searched and literature was reviewed within the framework of qualitatively patterned research method. Within the scope of the literature, the dimensions of the motivation of foreign/second language teachers were tried to be determined.

**Keywords:** Foreign language, instructor, motivation, second language, teacher.

## Giriş

Motivasyon, insanların belirli bir zamanda belirli bir şekilde davranmasına sebep olan çeşitli psikolojik ve fizyolojik faktörleri tanımlar (Plotnik, 2009, s. 329). Motivasyonun amacı ise; bireylerin performanslarını yükselterek, örgütsel amaçların etkin ve verimli bir biçimde yerine getirilmesini sağlamaktır. Motivasyonu düşük bireylerle örgütsel amaçların başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi beklenemeyeceğinden (Tunçer, 2013, s. 93) kurumlardaki çalışan motivasyonu oldukça önemlidir.

Eğitimde verimlilik, eğitim paydaşları ile bu paydaşlar arasındaki motivasyonel dengenin oluştuğu kritik bir noktada yer almaktadır. Eğitim kurumlarının sürekliliği ve başarısı söz konusu olduğunda temelde öğreticilerin motivasyonundan söz etmek gerekir. Öğreticilerin motivasyon düzeylerindeki olağan durum ve sürdürülebilirlik ülke kalkınması bakımından da önemlidir (Börü, 2018, s. 761). Süzer (2020, s. 67), yenilikler çerçevesinde çalışan motivasyonunu, işletme verimliliği açısından ele aldığı doktora tezinde çalışanlara yönelik motivasyon artırma yöntemlerini hedef belirleme, iş tasarımı, standart ve esnek çalışma programları, takım çalışması, kalite çemberleri, performans değerlendirme ve amaçlara göre yönetim uygulamaları olarak sıralar. Bu kapsamda genel çerçevede tüm eğitim kurumları için, özelde ise çalışmamızın odağını oluşturan yabancı/ikinci dil öğreten kurumlar için bu kurumların bünyesinde yer alan öğreticilerin motivasyonlarına yönelik çalışmalar, doğrudan ders içi süreçleri ve öğrenci performansını etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. Nitekim Tüm (2019, s. 149) çalışmasında yabancı öğrenciler tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin olumlu veya beklenen davranışlarıyla ilgili beklentileri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

- hedef kültürü anlatması ve kendi kültürleriyle ilgili soru sorması,
- derste çeşitli alıştırma yapması: drama, diyaloglar, oyunlar vs.,
- farklı yollar kullanması: film, dizi, video, şarkı, türkü, tiyatro vs.,
- Türk kültürünü en iyi bir şekilde sunması,
- öğrencileri konuşmaya gayretlendirmesi,
- pozitif olması ve çabayla bir şeyler öğretmeye çabalaması.

Bu bağlamda öğrencilerin beklentilerini karşılayacak öğretici davranışlarının temelini oluşturan ve literatürde yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında değil genellikle anadili öğretimi çerçevesinde öğretici motivasyon unsurlarının tespit edildiği ve bu kapsamda alanda bir eksiklik olduğu ön plana çıkmaktadır.

Alan araştırmaları kapsamında öğrenci motivasyonu odaklı çalışmalara sıklıkla yer verilirken öğretici motivasyonu ile ilgili çalışmalara aynı yer verilmemekte ya da farklı çalışmalarda çoğunlukla farklı başlıklarla yüzeysel olarak ele alınmaktadır. Bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurmak ve dil öğretimi alanındaki öğretici motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalara katkı sunmak amacıyla yapılmıştır.

## 1. Yöntem

Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğreticilerin nitelikleri ve tercihleri önem arz etmektedir. Kullanılan materyalden sınıf içi iletişime hatta etkinliklerin uygulanış biçiminden kurum içindeki diğer sorumlulukların yerine getirilmesine kadar hemen her noktada öğreticilerin içinde buldukları motivasyon düzeyi yabancı/ikinci dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesi için bir anahtar işlevi görmektedir.

Literatürde öğretmen motivasyonuna yönelik kaynaklar oldukça sınırlı olup (Börü, 2018, s. 762) var olan çalışmalarda öğretici motivasyonunu etkileyen farklı bir faktör ele alınmıştır. Bu çalışmada da söz konusu çalışmalarda yer alan tespitlerden hareketle yabancı/ikinci dil öğretmenlerin motivasyon boyutlarının neler olabileceği noktasında genel bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla nitel desenli araştırma yöntemiyle literatür taraması yapılmıştır. Yabancı/ikinci dil öğretmenlerin profilleri değişken olduğundan literatürdeki çalışmalarda yer verilen adlandırmalar dışında ders verenleri tanımlamak üzere kapsayıcı bir kavram olarak “öğretici” kavramı tercih edilmiştir.

## 2. Motivasyon Teorileri

Kişilerin mevcut çalışma ortamlarında motivasyonel durumları ele alınmak istendiğinde motivasyon teorileri kapsam teorileri ve süreç teorileri olarak iki temel başlıkta karşımıza çıkar (Tekin & Görgülü, 2018; Sarı, 2019):



## Şekil 1

### Motivasyon Teorileri



Not. “Clayton Alderfer’in ERG Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini” G. Tekin & B. Görgülü, 2018, *Social Sciences Studies Journal*, 4(17); “Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler” T. Sarı, 2019, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Bütün motivasyon teorilerinin kendisine özgü kavramları ve süreç tanımlamaları vardır. En genel kapsamda söz gelimi, temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlara yönelik teori Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Alderfer’in de Maslow’a benzer bir yaklaşımla temel ihtiyaçlar bağlamında motivasyonu ele aldığı görülür. Mc Clelland’ın başarı odaklı motivasyon teorisi ve Herzberg’in çift faktör teorisi çalışanların kurumla etkileşimlerine yönelik unsurları ele alırken, eşitlik teorisi çalışanlar arasındaki adaletli sistemin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğreticilerinin motivasyon düzeyleri mevcut eğitimleri, kültürleri ve sistemleri kapsamında hemen her teori ile ele alınabilir, incelenebilir. Fakat bugün, literatürde daha önce yapılmış hemen her çalışmayla beraber covid-19 sürecini de göz önünde bulunduran zorunlu bir revizyonla yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Söz konusu covid-19 sürecinde, bu motivasyon teorilerinin süreçleri değerlendirildiğinde kapsam teorilerinden Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Alderfer’in ERG Teorisinin; süreç teorilerinden ise Amaç Teorisinin öğretici ihtiyaçları bakımından daha genel kapsamlı ve tanımlayıcı olduğundan söz edilebilir. Nitekim bu küresel kriz sürecinde öğreticilerin yaşam önceliklerini ve pedagojik tercihlerini esas alabilme fırsatı sunan motivasyon teorileri, bu çalışmadan hareketle gerçekleştirilebilecek başka çalışmaların gerçekçi sonuçlara ulaşmasını da sağlayacaktır.

### 3. Yabancı/İkinci Dil Öğreticisinin Motivasyonu

#### 3.1. Temel Teoriler

İnsanların temel motivasyonları çerçevesinde ilk olarak Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisinin" öğretici motivasyonu bakımından incelenmesi uygun olacaktır. Maslow'a göre konu ihtiyaçların tatmin edilmesi olduğunda ihtiyaçlar hiyerarşisinin en altından, yani fiziksel ihtiyaçlardan başlayarak yukarıya doğru ilerlenir (Şekil 2) ve bir seviyedeki ihtiyaçları tatmin ettikten sonra bir sonraki seviyeye geçilir (Plotnik, 2009, s. 333):

#### Şekil 2

*Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi*



*Not. Psikolojiye giriş (T. Geniş, Çev.). R. Plotnik, 2009, s. 333. Kaknüs.*

Maslow Hiyerarşisi'nde birinci basamakta yeme içme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlar, ikinci basamakta güvenlik ihtiyacı, üçüncü basamakta sevgi ve ait olma ihtiyacı, dördüncü basamakta saygı ihtiyacı ve son basamakta kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Bu hiyerarşide yer alan özellikle ilk iki basamak her insan için aynı derecede öneme sahiptir ve gerçekleştirilemediğinde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Diğer üç basamak ise bireysellikten toplumsallığa geçişi ifade etmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kapsamında ele alınan her motivasyon basamağı öğretmenlerin de temel ihtiyaçlarını ifade etmesi bakımından çok önemlidir. Ancak Covid-19 sürecinde bu basamakların adeta bloke olduğunu ve bütün insanların, meslek gruplarının ve dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin toplumsal süreçlerden kendilerini izole ederek yaşadıkları görülmekte ya da uzmanlarca bir süre böyle yaşamaları gerektiği tavsiye edilmektedir. Bu çerçevede ortaya çıkan eksiklikler mutlaka bireylerin özel yaşamına etki ettiği gibi sürdürmek mecburiyetinde olduğu iş yaşamını, ders işleyiş tarzını ve tutumunu da etkileyecektir.

2020 yılında insanların iş yaşamında var olan sosyal ihtiyaçlarını giderme durumları asgari seviyeye inmiş olup Covid-19 ile birlikte güvenli/sağlıklı bir yerde yaşayabilmenin sınırları da belirsizleşmiştir. Bu durumun insanların iş yaşamına doğrudan etki etmesi ve bazı noktalarda belirsizlik-tahammülsüzlük dengesini bozması (Öztürk, Akalın, Özgüner, & Şakiroğlu, 2020), çalışma düzeninin değişmesi ile beraber iç ve dış motivasyonların da değişken hale gelmesi kişilerin iş ortamındaki önceliklerini de değiştirmiştir. Bu çerçevede öğreticiler arasındaki bireysel farklılıkların da öne çıkan bir etkisinin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

İş motivasyonu çerçevesinde temel gereksinimlere yönelik bir motivasyon teorisi olarak Maslow Hiyerarşisi'nin yanında Clayton Alderfer'in ERG teorisi de önemli bir yere sahiptir. Alderfer bu teorisinde yine insanların ihtiyaçlarından yola çıkarak üç gereksinim kategorisinden söz eder. Alderfer, varoluşsal, ilişkisel ve gelişimsel olan bu ihtiyaçlar sağlandığında kişilerin iş motivasyonlarının arttığını savunur. Bu bağlamda Alderfer'in varoluş ihtiyaçları Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacına karşılık gelirken; ilişkisel ihtiyaçlar aidiyet ve sevgi ihtiyacına, gelişme ihtiyaçları ise statü ve saygınlık ihtiyacı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir (Tekin & Görgülü, 2018, s. 1561). Motivasyon sürecinin iş ortamı ve örgüt içindeki ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak ortak bir noktada yer alan bu iki teori Covid-19 ile birlikte olası problemlerin hangi konularda ortaya çıkabileceğini de adeta özetlemektedir. Bu kapsamda öğreticilerin sınıf ortamının değişmesiyle beraber ihtiyaçları da değişmiş, öğrencilerle olan iletişimleri ve sosyalleşmeye yönelik ihtiyaçlarının artması gibi durumlar da ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Covid-19 sürecinin özellikle iç motivasyonu yüksek öğreticiler için fırsata dönüştürülmesi ve mesleki gelişime yönelik bir farkındalık oluşturması bakımından ilgi çekicidir. Bu da birey motivasyonunun mesleki gelişim kapsamında Alderfer'in söz ettiği ölçüde artırılabilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Covid-19 süreciyle birlikte değişen, bir başka ifade ile yenilenen öğretici motivasyonlarına yönelik başvurulması gereken motivasyon kuramlarından bir diğeri Locke'un geliştirmiş olduğu "Amaç Teorisi"dir. Bu kurama göre birey kendisi için hayat içerisinde gerçekleştirmek adına amaçlar belirler. Belirlenen bu amaçlar bireyin hayatını şekillendirir ve motivasyonunu ciddi bir şekilde artırır. Belirlenen bu amaçlar bireye izlemesi gereken yol ve yöntem konusunda belirli bir plan çizer. Bu planlar doğrultusundaki ilerleyiş kişinin motivasyonunu etkiler. Ancak Covid-19 sürecindeki belirsizlik durumunun ve yaşamın çoğu alanındaki durağanlığın kişilerin gelecek beklentileri ve motivasyon hedeflerini de engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Bu anlamda çalışanların belirsiz hedeflere yönelik gerçekleştirmiş oldukları bütün eylemlerin bir zaman sonra anlamsızlaşarak istenmeyen durumları meydana getirmesi, bir başka ifade ile çalışanlar için işin anlamını yitirmesi mümkündür. Ayrıca bu kuramda öne çıkan bir özellik olarak geribildirimden de söz edilmektedir (Tınaz, 2013, s. 12'den akt. Oflaz, 2018, s. 75) ki bu süreçte sağlıklı olmayan iletişim durumları, kişilerarası fiziksel-sosyal mesafe ve dolayısıyla

motivasyon odaklı geri bildirimlerin verilebilmesi de oldukça sınırlıdır. Yine bu bağlamda yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin amaçlarına yönelik çalışmalar, onların motivasyonlarını artırıcı önemli unsurlardır. Hatta bir amaç oluşturma bu anlamda bir ihtiyaçtır denilebilir. Nitekim her eğitim ortamının kendine ait bir kültürü ve iklimi bulunduğundan motivasyonun başarılı öğretmenle başarısız öğretmeni birbirinden ayıran en önemli özellik (Gökçe, 2011, s. 331) olarak incelenmesi doğaldır.

### 3.2. Motivasyon Boyutları

Yabancı/İkinci dil öğretmenlerin sahip olduğu mevcut yeterlikler motivasyon durumlarıyla da yakından ilişkilidir. Bu anlamda yabancı/ikinci dil öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikleri Durmuş (2019) şöyle sıralamaktadır:

- Hedef dilde yeterlik
- Alan bilgisinde yeterlik
- Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlik
- Genel iletişimsel yeterlik
- Asgari düzeyde bir araç dil bilme
- Tipolojik olarak diller ve dil öğretimi
- Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu
- Öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgilere sahip olabilme
- Öğrenci odaklı öğretim
- Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme
- Meslekte uzmanlaşabilme
- Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme
- Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
- Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme.

Bu kapsamda öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olabilmek ve varsa yeterliklerini sürdürebilmek için sağlam bir motivasyona da gereksinimleri vardır. Mesleki motivasyonu yüksek olan bireyler, işlerini belirlenen zaman ve standartlarda yapmaya daha fazla özen gösterir ve yaptıkları işten daha fazla keyif alabilirler. Bunun sonucunda örgütün amaçlarına ulaşması için daha fazla çaba sarf ederler (Taş & Selvitopu, 2020, s. 25). Bu da her meslek grubunda olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretmenlerine yönelik istenilen davranışlar bütünüdür. Bu bağlamda yabancı/ikinci dil öğretmenlere yönelik olarak bütün öğretmenlerle paralel olarak düşünülebilecek bazı boyutlardan şöyle söz edilebilir:

### 3.2.1. Öğrenci Görüşleri

Özellikle yabancı/ikinci dil sınıflarında çok kültürlülükten hareketle düzenli ve kazanımlar kapsamında öğrenci odaklı ilerlemek bir gereklilik halini almıştır. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonu oldukça önemlidir ve öğrencilerin üzerinde önemli bir etkisi vardır (Jesus & Lens, 2005, s. 120). Literatürde öğretmen motivasyonuna yönelik yapılan çalışmalarda hem sınıf ortamında hem de çevrimiçi ortamlarda öğretici motivasyonu için öğrenci görüşlerinin önemi de vurgulanmaktadır (Alvero et al., 2019). Dolayısıyla, öğreticinin ders öncesi, ders esnasında ve ders sonrasındaki bütün tutumları öğrenciyi etkisine alabilecek ve öğrenci geribildirim çerçevesinde yine öğreticiyi etkileyecek önemli bir unsurdur.

### 3.2.2. Değer Algısı ve Etkileşimli Stratejiler

Watt ve Richardson (2015) öğretmenlerin motivasyonel tutumlarını değer-beklenti çerçevesinde ele almış bu kapsamda değer odaklı temel motivasyon teorilerini açıklamışlardır. Bu çalışmada öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkları da ihmal etmeyerek son yıllarda yapılan eğitim ve motivasyon temelli çalışmaların öğrenci motivasyonundan öğrencilere iyi birer eğitim ortamı ve sistemi ortaya koyacak öğreticilerin motivasyonlarına yöneldiğini vurgulamışlardır.

Jesus ve Lens (2005) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmen motivasyonunu artırmak üzere bütünleştirici bir modelden hareketle geniş bir perspektif sunmaktadırlar. Bu modelde değer algısı ve etkileşimli stratejilerden söz etmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerine atfettikleri değere ve ekip içinde kendilerini değerli hissetmelerinin yanında kurdukları iletişimin önemine yönelik tespitlerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda yabancı/ikinci dil öğretmenleri de kurumlarındaki meslektaşlar ve yöneticiler arasında gerçekleşecek iletişimsel organizasyonlar ile olumlu motivasyon hissedebilir ve bunu çalışma sistemlerine yansıtabilirler.

### 3.2.3. Teknolojik Öz Yeterlik

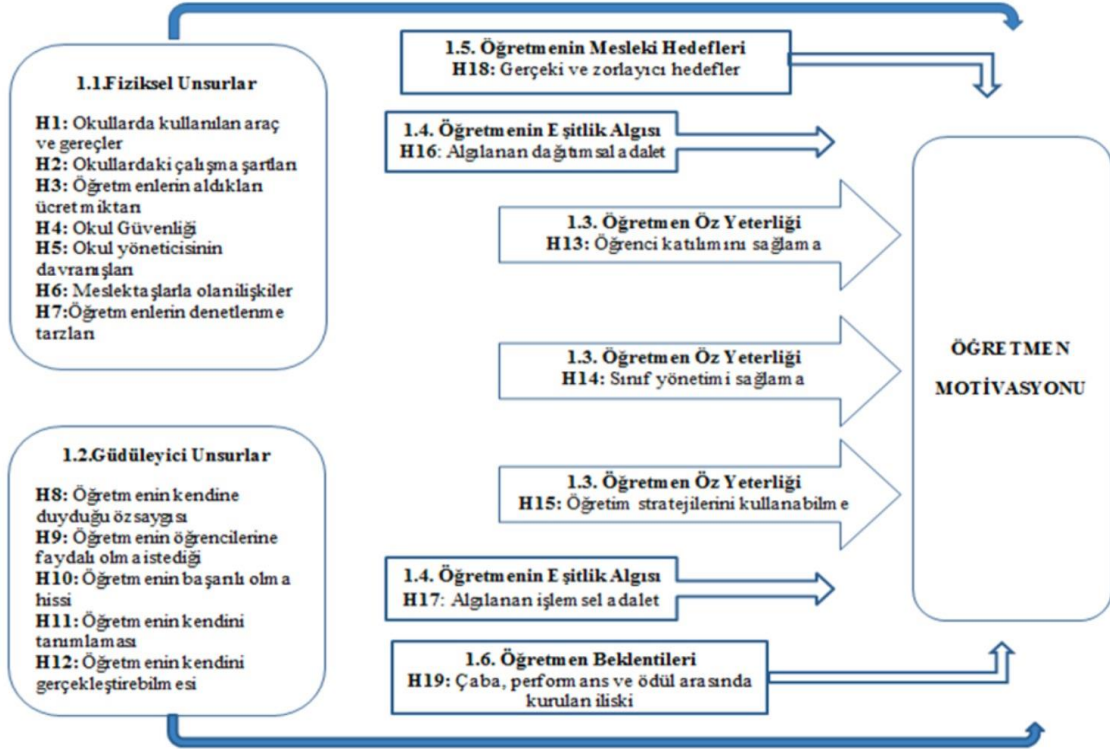
Yabancı/İkinci dil öğretmenlerinin motivasyonlarını artırıcı bir unsur olarak teknolojinin gelişmesiyle teknolojik yeterliklerinin artması gerekliliği zaten mevcutken covid-19 süreci ile birlikte bu bir zorunluluk halini almıştır. Bu kapsamda İnal (2020) yapmış olduğu nitel çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin teknolojik öz yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların niteliğinin ve uygulanabilirliğinin önemini altını çizmektedir.

### 3.2.4. Eşitlik

Öğretmenler için eşitlik algısı kurum performansları bakımından önem teşkil etmektedir.

### Şekil 3

#### Öğretmen Motivasyon Düzeyleri



Not. "Öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi" D. Akan & M. E. Kılıç, 2020, *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), s. 17.

Bu bakımdan Akan ve Kılıç (2020) geliştirdikleri öğretmen motivasyon ölçeği çalışmasında literatür taramasından hareketle oluşturdukları teorik modelde öğretmen hedef ve beklentileriyle beraber eşitlik kavramını da vurgulamaktadırlar.

#### 3.2.5. Örgütsel Bağlılık

Öğreticilerin ders içindeki uygulamalarından kurum içindeki iletişim tercihlerine kadar kurum içindeki hemen her davranışın bir yanı sıra örgütsel bağlılık unsuruyla ilişkilendirilmesi literatürdeki çalışmalar anlamında da uygun görünmektedir. Bu kapsamda örgütsel bağlılığın motivasyon ile yakından ilişkili oluşu Demircan Çakar ve Ceylan'ın araştırmasında (2005) vurgulanmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğreticilerinin hem bireysel hem kurumsal hem de toplumsal temsil nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda öğreticinin pedagojik yeterlikleri kapsamında rahatlıkla çalışabileceği ve değer yargılarıyla çelişmeyen kurum ve örgüt kültürü elbette sonrasında bağlılık getirecektir. Bu da motivasyonu artırıcı önemli bir unsurdur.

#### 3.2.6. Demografik Motivasyon unsurları

Demografik bilgiler, bir çalışmada yer alan kişilerin bireysel özelliklerini ifade eder. Literatürde ilgi çekici bir unsur olarak demografik motivasyon unsurlarından söz etmek



gerekmektedir. Bu bağlamda yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, medeni durum, kıdem, staj durumu gibi faktörlerden söz etmek gerekir.

Urhan'ın (2018) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada branş ve cinsiyet önemli bir motivasyon unsuru olarak görülmezken yaş, motivasyonu etkilemektedir. Medeni durum çerçevesinde ise evli öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüksek kıdem iç motivasyonda değişikliğe neden olmazken dış motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılığı oluşturmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler bazında da anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nokay'ın (2019) araştırmasında motivasyon kapsamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermesi, araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgulardır. Taş ve Selvitopu'nun (2020) çalışmasında da benzer şekilde cinsiyette farklılık gözlenmemiştir ancak yaş ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ertürk'ün (2016) çalışmasında ise cinsiyete bağlı anlamlı farklılık yoktur ve kıdem öğretmen motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Arslanbaş (2020) ise dil öğretimi kapsamında staj uygulamasına yönelik öğretici görüşlerine yer verdiği çalışmada staj uygulaması hakkında öğretmenlerin olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda staj uygulamasının da öğretici motivasyonu ve uyuma olumlu etkisinin olacağından söz etmek mümkündür.

### 3.2.7. Duygu Yönetimi

Turhan ve Çetinsöz çalışmalarında (2019, s. 274) motivasyonun, duyguları yönetme becerisiyle ilgili olup kişinin kendi kendini harekete geçirebilmesi olarak ele alındığını belirtirken duygusal zekânın genel motivasyon düzeyinde ve içsel, dışsal motivasyon üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine öğretmenlerin duygusal perspektifine bağlı motivasyon süreçleri literatürde vurgulanmaktadır (Czubaj, 1996; Richardson, Karabenick, & Watt, 2014; Mercer & Kostoulas, 2018). Bu çerçevede duygusal olarak etki eden bir sürecin çalışanların motivasyonu üzerinde etkisinin olmaması kaçınılmazdır. Öyleyse covid-19 sürecinin öğretmenler üzerindeki etkisi ve bu kapsamda mesleki motivasyonlarını etkileme ihtimali yadsınamayacak kadar önemli bir konudur.

### 3.2.8. Ödül-Takdir

Akman (2018) yüksek lisans tezinde çalışanlara yönelik gerçekleştirilen maddi ve manevi uygulamaların dengeli olmasının öneminden ve hizmet içi uygulamaların çalışanların iş doyumuna yönelik olumlu görüşlerini artırmasından söz eder. Bu da çalışan motivasyonunu doğrudan etkileyen bir unsurdur. Yabancı/ikinci dil öğreticilerinin maddi ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin yanı sıra mesleki doyumlarını artıracak dengeli ödüllendirme vb. uygulamalar öğretici motivasyonu üzerinde etkili olacaktır.

### 3.2.9. Güçlü Yönetici/Etkili Lider İletişimi

Eğitim ortamları yalnızca öğrenen ve öğretenlerin bir arada bulunduğu süreçleri ifade etmezler. Aynı zamanda eğitim ortamlarının yöneticileri de hem öğrenen hem de öğreten üzerinde etkilidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar güçlü yönetici desteğinin önemini vurgulamaktadır. (Ada vd., 2013). Buna ek olarak yöneticilerin kullandığı dil, öğretmenlerin motivasyonunu da etkilemektedir (Demir, 2018). Literatürde ilgi çekici bir çalışma olarak Kılıç ve Yılmaz'ın çalışmasından (2019) söz etmek gerekmektedir. Öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada aynı idareci ve kurumla çalışmanın motivasyona olumlu etkisi vurgulanmıştır.

### 3.2.10. Mesleki Gelişim

Öğretmenler için oluşturulacak kariyer geliştirme sistemlerinin ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin, öğretmen motivasyonu için olumlu bir etkisi vardır (Yirci, 2017). Bu kapsamda yöneticilerin ve sistem koyucuların nitelikli uygulamaları yabancı/ikinci dil öğreticilerinin motivasyonunu artıracaktır.

### Sonuç

Motivasyon eğitimin hemen her basamağında her alanda önemli bir yere sahiptir. Yabancı/ikinci dil öğretimi alanındaki öğreticilerin klasik öğretmen niteliklerine ek olarak sürekli değişen ve farklılaşan şartlara uyum sağlayabilme nitelikleri de oldukça önemlidir. Buradan hareketle yabancı/ikinci dil öğreticilerinin motivasyonlarına yönelik diğer boyutlar; eğitim politikaları ve programları, çok kültürlü ortamlar ve bunların sunumu, ekip çalışması, ders öncesi hazırlık, öğrenciler ve meslektaşlarla iletişim olarak sıralanabilir. Bu çerçevede motivasyonun sadece çok çalışmak değil, aynı zamanda çalışanın kendi yeteneklerini keşfetmesi süreci olduğundan bireylerin sahip olduğu motivasyon düzeyinin tespit edilebilmesi için belirleyici olanın, kişinin bir eylemde bulunabilmek için ortaya koyduğu enerji ve çaba miktarının belirlenmesi olduğunu söylemek mümkündür (Çevik & Köse, 2017, s. 999). Bu kapsamda öğretmen motivasyonuna ait bir profilin ortaya çıkmasıyla beraber özelde yabancı/ikinci dil öğreticilerinin mesleki motivasyonlarına da yönelik bazı çıkarımları yapabilmek mümkün olabilecektir.

İskender (2021) yapmış olduğu nitel çalışmada uzaktan eğitime yönelik olarak öğretici ve öğrenci deneyimlerini tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğreticilerin derslerdeki teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Teknolojik yeterliklerin üst düzeyde geliştirilmesinin ister yüz yüze ister uzaktan eğitim süreçlerinde öğreticilere olumlu motivasyon sağlayacağı 21.yüzyıl yeterlikleri çerçevesinde düşünüldüğünde, şüphesiz önemli bir yere sahiptir.

Çocuk ve Şahbaz'ın (2020) yapmış olduğu çalışma ise nitel bir çalışma olup yabancı dil olarak Mersin ilinde Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi odağında

gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veriler, demografik bilgilerle birlikte, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algısı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgularda, akademik yayın takip etme durumları dışında istatistiksel bir fark saptanmamıştır. Benzer çerçevede yapılacak ve kapsamlı gerçekleştirilecek nitel çalışmalar, yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin söz konusu motivasyon boyutları hakkında kesin sonuçlara ulaşılabilmesini sağlayacaktır. Ardından da yabancı/ikinci dil öğretmenlerine yönelik eğitimlerin ve problemlere yönelik iyileştirme çalışmalarının; motivasyonu yüksek öğretmenlerin niteliği ve niceliğini artıracakları düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akan, D., & Kılıç, M. E. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 16-41.
- Akman, Z. (2018). *Belediye çalışanlarının iş tatmini üzerine bir değerlendirme: Erzincan belediyesi örneği* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Alvero, A. M., Mangiapanello, K., & Valad, J. (2019). The effects of incentives, instructor motivation and feedback strategies on faculty evaluation response rates in large and small class sizes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 501-505.
- Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin staj uygulamasına yönelik görüşleri: Aydın TÖMER örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 225-250.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Czubaj, C. A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), 372+.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çocuk, H. E., & Şahbaz, N. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. D. Demirbulak, & M. Yiğit (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* içinde (ss. 193-212). Livre de Lyon.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.

- Demircan Çakar, N., & Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 52-66.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117. 10.29000/rumelide.885523.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (Dü). (2018). *Language teacher psychology*. Multilingual Matters.
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Oflaz, M. (2018). *İş stresinin çalışan motivasyonu üzerine etkisi ve buna yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Öztürk, İ., Akalın, S., Özgüner, İ., & Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. *Turkish Studies*, 15(4), 885-903.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (T. Geniş, Çev.). Kaknüs.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (Dü). (2014). *Teacher motivation theory and practice*. Routledge.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Süzen, E. (2020). *İnovasyon stratejileri ve çalışan motivasyonunun, işletme performansına etkileri: Sivil havacılık işletmesinde bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 33-42.
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559-1566.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay*(88), 87-108.
- Turhan, M., & Çetinsöz, B. C. (2019). Duygusal Zeka ve Motivasyon Arasındaki İlişki: Turizm Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 268-287.
- Tuzcu, M. A. (2016). Ankara Üniversitesi TÖMER'de çalışan akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyinin ve iş tatminine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(1), 161-197.
- Tüm, G. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Profili. T. Balcı, A. O. Öztürk, & E. Serindağ (Ed.) içinde, *Schriften zur Sprache und Literatur III* (s. 145-151). IJOPEC Publication Limited.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). Teacher motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Cilt 2., sayfa 64-71). Elsevier.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### Extended Abstract

Foreign/second language teaching is a versatile field. Considering that the 21st-century requirements of language teaching are learner-centered, many studies focus on language learners. Foreign / second language teaching has many sub-research areas from language learners to a learning environment, materials used, curriculum, methods chosen from institutional culture, assessment and evaluation, and design of in-class activities.

The instructors who organize all this teaching process and adapt themselves to the newly formed classroom climate each time and their professional motivation are an important research topic. Teaching foreign/second language education is limited if the teaching process under the guidance of instructors doesn't occur. The instructor is one of the most important elements in this process. In addition to the individual and professional qualifications of the teachers, material and method preferences in the course are important as well as their professional motivation as the motivation of language learners. Because those studies should be carried out to increase the motivation foreign/second language instructors and practices that have been created with a holistic perspective towards instructors should be included in educational environments. However, this could be happened only by highly motivated instructors and success can be expected from education. It is necessary to analyze the profile and conditions of foreign/second language instructors. Additionally, the analysis of the instructor's profile is important since it is an analysis of the qualities directly reflected the students.

In this study, based on motivation theories, previous studies on instructor's motivation were searched and literature was reviewed within the framework of qualitatively patterned research method. Within the scope of the literature, the dimensions of the motivation of foreign/second language teachers were tried to be determined.

Motivation has an important place in every field at almost every step of Education. In addition to the classical teacher qualifications of Foreign/second language teaching instructors, the ability to adapt to constantly changing and differentiating conditions is also very important. From this point, other dimensions for the motivations of foreign/second language instructors; education policies and programs, multicultural environments and their presentation, teamwork, pre-course preparation, communication with students and colleagues can be listed. In this context, it is possible to say that motivation is not only a process of working hard, but also the process of discovering the employee's own abilities, so that the level of motivation that individuals have is determined by the amount of energy and effort that a person puts in order to take an action (Çevik & Köse, 2017, p. 999). In this context, with the emergence of a profile of teacher motivation, it will be possible to make some inferences regarding the professional motivations of foreign/second language teachers.



In his qualitative study, Iskender (2021) identified the experiences of teachers and students for distance education. According to the results of this research, it is emphasized the necessity of in-service training to improve the technological competence of the teachers in the courses. When it is considered within the framework of 21st century competencies that the development of technological competencies at a high level will provide positive motivation to the instructors in face-to-face or distance education processes, it undoubtedly has an important place.

The study carried out by Cocuk and Şahbaz (2020) is a qualitative study and was conducted to focus on examining the teaching motivations and self-efficacy perceptions of Turkish teaching teachers working in the province of Mersin as a foreign language. Data were obtained using the teaching motivation scale and the self-efficacy perception scale of Turkish teaching, together with demographic information. In the findings obtained, no statistical difference was detected except for academic publication follow-up. Qualitative studies to be carried out in a similar framework and comprehensive will ensure that results can be obtained about the motivational dimensions of foreign/second language instructors. Then, training for foreign/second language teachers and improvement studies for problems; it is thought that it will increase the quality and quantity of highly motivated instructors.

Umut BAŞAR  
Burak TÜFEKÇİOĞLU

## GÖÇMENLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

### KİTAP TANITIMI

Meryem ŞAHİN\*

*Göçmenlere Türkçe Öğretimi*, Umut Başar ve Burak Tüfekçioğlu, Nobel Akademi Yayıncılık, 1.Baskı, 2020, Ankara, 356 sayfa.

ISBN: 978-625-406-315-2

Dünya üzerinde yaşayan milyonlarca insanın yaşamı siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik vb. birçok etken nedeniyle günün birinde kesişebilir. Bulunduğu yerde yaşanan olumsuz birtakım etmenler ya da iyi yaşam beklentisi insanları göç etmeye yöneltebilir. Bu gerekçelerle aynı yeryüzünde yaşandığı hâlde varlığından bile haberdar olunmayan pek çok insan kendi ülkesinden başka ülkelere göç etmiştir. Türkiye de özellikle son yıllarda farklı ülkelerden çok sayıda göç almıştır. Ait olduğu ülke topraklarını herhangi bir nedenle bırakıp yeni bir yerde yaşama tutunmaya çalışan insanoğlunun yeni bir yer, kültür, dil, din ve farklı insanlarla karşılaştıklarında buldukları yere alışmakta zorlanmaları ve bu uyum sürecinin uzaması ise olağandır. Türkiye'ye göç eden bireylerin ülkeye uyumu için çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların başında dil öğretimi yer almaktadır. Çünkü toplumda etkin olarak kullanılan dil, göçmenlerin içinde buldukları topluma uyum sağlamasında ve insanları bir araya getirme noktasında en temel iletişim aracıdır.<sup>1</sup> Türkiye'de konuk edilen göçmenler ile yerli halk toplumun her alanında iç içe ve etkileşim içindedir. İş, sağlık, barınma, ulaşım, eğitim ortamları gibi günlük yaşam alanlarının paylaşıldığı bu kitleye Türk dilinin öğretilmesi onların uyum sürecini hızlandıracak, Türkiye'yi benimsemeleri kolaylaştıracaktır. Böylece kendilerini buldukları toplumun bir parçası olarak hisseden göçmenlerin ve ev sahibi ülke insanlarının yaşayacağı olası problemlerin de önüne geçilecektir. Göçmenlerin Türk toplumuyla bütünleşmesi etkili bir dil öğretimiyle olanaklıdır. Bu nedenle göçmenlere Türkçe öğretiminde yürütülen çalışmaların ortak bir temele dayandırılması ve bu konudaki akademik çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

“Göçmenlere Türkçe Öğretimi” başlığını taşıyan bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine, göçmenlere Türkçe öğreticilerine, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik çalışmalar yürüten bilim insanlarına hitap etmektedir. Başar ve Tüfekçioğlu editörlüğünde yabancılara Türkçe öğretimi alanına kazandırılan bu çalışma Türkçe olarak kaleme alınmış ve 2020 yılında

\* Bilim Uzmanı, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, meryemsahin@aydin.edu.tr  
ID 0000-0001-5825-8301

<sup>1</sup> Köse, D., & Özsoy, E. (2019). Göçmenlere dil öğretimi Almanya-Türkiye örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 112-125.

okuyucuyla buluşturulmuştur. Çalışmanın amacı bu alanda akademik çalışma yürütenlere kaynaklık etmek ve akademik anlamda ortak bir noktada buluşmasını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda göçmenlerin Türkiye'ye uyum süreci, bu süreçte dil öğretiminin önemi, izlenmesi gereken dil öğretimi politikası, göçmenlere Türkçe öğretiminde model alınabilecek uygulamalar, eğitim sürecinde göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri bu çalışmada bir araya getirilmiştir.

Uzun yıllar yurt dışındaki çeşitli üniversitelerde Türkçe dersleri veren ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili projelerde yer alan Dr. Öğretim Üyesi Umut BAŞAR görevine Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde devam etmektedir. Türkçe eğitimi, iki dillilik ve yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarıyla tanınan Dr. Öğretim Üyesi Burak Tüfekçioğlu ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevini sürdürmektedir.

Türkiye'de göçmenlere Türkçe öğretimiyle ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu projelerde yer alan kurumların kendi fikirleri ve yöntemleri doğrultusunda hareket etmekten ziyade ortak bir noktada birleşerek çalışmalarını devam ettirmeleri önemlidir. Çünkü aksi hâlde göçmenlere Türkçe öğretiminde ileri düzeyde başarı elde etme düşüncesi sekteye uğrayacak ve göçmenlerin Türkiye'deki uyumu da olumsuz yönde etkilenecektir.

Göçmenlere dil öğretimi konusunda deneyim sahibi akademisyenlerin katkılarıyla ortaya konan ve on beş ana bölümden oluşan kitabın giriş kısmında bölümler ve yazarları hakkında bilgi, Önsöz ve İçindekiler kısmı yer almaktadır. Kitabın sonunda ise yazarların özgeçmişlerine yer verilmiştir. Her ana bölüm kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır ve bölüm sonlarında Kaynakça kısmı bulunmaktadır. Bölüm başlıkları ve içerik birbiriyle uyum içindedir. Söz konusu ana bölüm başlıkları ve yazarları sırasıyla aşağıdaki gibidir:

1. Göçmenlere Dil Öğretimine İlişkin Temel Kavramlar / Mehmet Emre Çelik
2. Göçmen Çocukların Türkçe Eğitiminde Dikkate Alınması Gereken Faktörler ve Genel Yaklaşım / Burak Tüfekçioğlu
3. Dil İhtiyaç Analizi Çalışmaları ve Göçmenlerin Türkçe Öğrenme Nedenleri / Latif İltar
4. Kültürlerarası İletişimsel Dil Yeterliği Bağlamında Göçmenlere Türkçe Öğretimi / Önder Çangal
5. İki Dillilik ve Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretimi / Gözde Demirel
6. Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Göçmen Öğrencilere Farklılaştırılmış Türkçe Öğretiminin Sınıfa Yansımaları / Gürkan Morali
7. Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Metinler / Emine Akyüz
8. Göçmen Çocuklara Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öneriler ve Örnek Bir Uygulama / Furkan Şahin

9. Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Uygulamaları / Perihan Gülce Özkaya
10. Göç Deneyiminin Aile Kavramlaştırması Üzerindeki Rolü: Bilişsel Anlambilim Çerçevesinde Bir Analiz / Ayşe Eda Gündoğdu
11. Türkiye’deki Suriyeli Göçmenlerin Türkiye’ye ve Türk Eğitim Sistemine Uyumuna Dair Uygulamalar / Ezgi İnal
12. Avrupa Ülkeleri ve Türkiye’nin Göçmen Politikalarının Karşılaştırılması: MIPEX Verileri Bağlamında Bir Değerlendirme / Emrah Boylu
13. Göçmenler İçin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası / Umut Başar
14. Belçika’nın Flaman Bölgesinde Göçmenlere Resmi Dil (Flamanca) Öğretim Modeli ve Değerlendirmesi / Feyza Altınkamış
15. Fransa’da Göçmenlere Yönelik Dil Eğitimi Politikası ve Uygulamaları / Duygu Akbaşoğul ve Cansu Aksu Raffard

Kitabın ilk bölümünde göçmen ve göçmenlik meselelerinin Türkiye gündeminde yer almasının altını çizen giriş bölümünün hemen ardından “göç, toplumsal kabul ve uyum, asimilasyon, ayrımcılık, kimlik, geçici koruma rejimi, uluslararası koruma, mülteci, sığınmacı, göçmen, iltica, kültürleşme, marjinalleşme, toplumsal ve bireysel iki dillilik ve çok kültürlülük” kavramları ele alınmış, bu kavramlar yabancılara Türkçe öğretimi alanına kazandırılarak akademik çalışmalarda ortak bir dilin kullanılması bakımından kapı aralanmıştır.

Kitabın ikinci bölümü göçmen toplumlara Türkçe öğretiminde izlenmesi gereken yöntemler açıklanmış, Türk dilinin ve kültürünün öğretiminde neden titiz davranılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Dört ayrı konu başlığı altında ele alınan bu bölümde kültür ve kimlik kavramları birbiriyle ilişkilendirilerek anlatılmış, zamanla içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olan göçmenlerin eğitimi üzerinde durulmuş, özellikle çocukların eğitiminde iyi bir planlamanın yapılmasının gerekliliği nedenleriyle birlikte açıklanmış ve kültürel uyum açısından Türkçe öğretiminin titizlikle ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Üçüncü bölümde “Kültürlerarası İletişimsel Dil Yeterliği Bağlamında Göçmenlere Türkçe Öğretimi” başlığı altında çeşitli nedenlerle bir araya gelen toplumların iletişimi, içinde buldukları ortama uyumu açısından dil ve kültürün önemi, kültür aktarımı, çok kültürlülük konuları kapsamlı olarak anlaşılır bir dille açıklanmıştır.

Kitabın dördüncü bölümü “Dil İhtiyaç Analizi Çalışmaları ve Göçmenlerin Türkçe Öğrenme Gereksinimleri” üzerinedir. Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin dil öğrenme nedenlerinin belirlenmesinin gerekli olduğu ifade edilmiş, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki dil ihtiyaç analizi çalışmalarına yer verilmiş, ek olarak göçmenlerin Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmanın bulguları okuyucunun istifadesine sunulmuştur.

“İki Dillilik ve Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretimi” adını taşıyan beşinci bölümde iki dilliliğin ne olduğu hakkında bilgi verilmiş ve sınıflandırmalarından söz edilmiştir. Bu

bölümde kimlerin iki dilli birey olarak nitelendirildiği, iki dilli olarak görülen göçmenlerin kültürel uyumu, buldukları coğrafyanın eğitim sistemine uyumu, karşılaştıkları dil problemleri ve bunun için Türkiye’de yapılan çalışmalardan dünyada uygulanan dil desteği programlarından söz edilmiştir. Ayrıca daha önce yapılmış çalışmalara dayanarak yerli öğrenciler ve göçmenler arasındaki performans farklılıklarına dikkat çekilmiştir.

Kitabın altıncı bölümünde kapsayıcı eğitim sürecinden, bu süreçte öğretmenin göçmen öğrencilere tutumunun nasıl olması gerektiğinden, farklılaştırılmış Türkçe öğretimi ve boyutlarından detaylıca bahsedilmiştir. Türkçe öğretimini farklılaştırmanın eğitim sürecinde ne gibi değişikliklere gidilmesini gerekli kıldığının altı çizilmiştir.

Yedinci bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan en temel araç gereç olan metinlerden nasıl yararlanmak gerektiğinden, metin türlerinden, metinsellik ölçütlerinden, çocuklara Türkçe öğretilirken kullanılacak metinlerin sahip olması gereken niteliklerden, ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğinden söz edilmiştir.

Kitabın sekizinci bölümünde eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalması muhtemel olan göçmen çocukların ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerine düşen görevlerin neler olabileceği sunulmaktadır. İlk okuma yazma öğretimine ilişkin önerilerin ve örnek bir uygulamanın yer aldığı bu bölüm yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine yol göstericidir.

Bir sonraki bölümde dört temel dil becerisinin gelişiminde önemli rol oynayan dijital öykülemenin ne olduğu açıklanarak dijital öykülemeyi oluşturan öğeler, dijital öykü hazırlama süreci, dijital öykü hazırlama sürecinde kullanılacak araçlar hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle son zamanlarda sanal ortamda yapılan derslere artan talep göz önüne alınırsa bu bölümde anlatılanların dil öğreticilerine büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kitabın onuncu bölümünde kavram ve kavramlaştırma hakkında bilgi verilmiş, göç deneyimi ile bu olguların ilişkisi ele alınmıştır. Göç deneyimi yaşayıp yaşamamanın aile kavramlaştırması üzerinde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymak için yapılan bir çalışmanın yöntemi okuyucuya sunulmuş ve çalışmadan elde edilen veriler odak ayarlama parametreleri, şematik ağlar ve özgülleştirme düzeyi olmak üzere üç ayrı düzlemde incelenmiştir.

Farklı coğrafyalardan göç alan Türkiye’ye son 10 yılda Suriye’den pek çok insan zorunlu olarak göç etmiştir. Kitabın on birinci bölümünde Suriyeli göçmenlerin Türkiye’de aldıkları eğitimden ve okul öncesi, ortaokul, lise, yüksek öğretim eğitimleri süresince hayata geçirilen uygulamalardan, hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan, özel eğitim uygulamalarından, Suriyeli göçmenler için açılan dil kurslarından ve yürütülen projelerden söz edilmiştir.

Sonraki bölümde insanların göç etme nedenlerinden, en çok göç alan ve göç veren ülkelerden, Türkiye'nin bu ülkeler arasındaki yerinden, göçü etkileyen olumlu olumsuz etkenlerden söz edilmiştir. Göç eden insanların ve göç alan ülke insanların uyumu üzerinde durularak, göçmen politikalarını değerlendiren önemli bir araç olarak nitelendirilen MIPLEX ve entegrasyon alanları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından entegrasyon ve eğitime erişim konusu kapsamlıca ele alınmıştır.

Kitabın on üçüncü bölümünde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ortak bir dil politikasının belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Öncelikle Türkiye'deki göçmenlerin dil öğrenim gereksinimleri konusu ele alınmış, sonrasında göçmenlerle ilgili tanımlamaya gidilmiştir. Devamında göçmenlere Türkçe öğretimiyle ilgilenen kurumlar, yürüttükleri projeler, bu projelerin artı ve eksi yönleri, projelerde gözlemlenen eksiklikler hakkında bilgi verilmiştir. Sonuç kısmında bu eksikliklerin giderilmesi, göçmenlerin Türkiye'ye uyum sürecinin kolaylaştırılması adına göçmenler için oluşturulması planlanan dil politikasına ilişkin önemli öneriler sunulmuştur.

On dördüncü bölümde Belçika'nın Flaman bölgesindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki göçmen çocuklar üzerinde uygulanan dil öğretim programı örnek olması açısından okuyucuya tanıtılmış, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanmasının olanaklı olup olmadığı tartışılmış ve konuya ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur.

Son bölümde Fransa'da göçmenlere yönelik izlenen dil eğitimi politikasından ve örnek uygulamalardan söz edilerek bu eğitim politikasının Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerinde tartışılmış, çıkarımlarda bulunulmuş ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

Kitap bütünüyle değerlendirildiğinde eserin hedef kitlenin gereksinimlerini büyük ölçüde karşılayacak bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Bu kitapta göçmenlere Türkçe öğretimi ile ilgili kuramsal bilgilerin bir araya getirilerek yabancılara Türkçe öğretimi alanına kazandırılmasının alandaki oldukça büyük bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Göçmenlere Türkçe öğretimiyle ilgili yapılmış çalışmalar olsa da bu alanda henüz yeterince çalışma yoktur. Bu çalışmada göçmenlere Türkçe öğretimi konusu geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Kitapta ele alınan konuların yazarlar tarafından anlaşılır bir biçimde, amacına uygun olarak aktarıldığını söylemek mümkündür. Göçmenlerle çalışmak ve bir eğitim sürecini sürdürmek titizlik ister. Böyle bir durumda nasıl bir yol çizilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler içeren bu kitabın yapılabilecek pek çok yeni çalışmaya kaynaklık edeceği söylenebilir. Ayrıca kitaptaki her bölümün sonunda ilgili bölümde yararlanılan kaynakların yer almasının bu alanda çalışanlara ve çalışmak isteyenlere oldukça büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Editörler tarafından, göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda bilgi edinmek isteyen herkesin sorularına cevap bulabileceği özgün bir çalışma ortaya koyulmuştur.