



**III. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN
YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU
“DİL ÖĞRETİMİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM”**

(Bildiri Tam Metin Kitabı)

Editör

Doç. Dr. Emrah Boylu

İstanbul, 2023

İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları

**3. ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLERİ KİTABI**

Yayın Kurul Başkanı: Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Editör: Doç. Dr. Emrah BOYLU

Kapak ve Sayfa Tasarım: İstanbul Aydın Üniversitesi Görsel Tasarım Birimi

Basım Yılı: 2023

Baskı No: I

Basım Yeri: C&B Basımevi

Litros Yolu 2.Matbaacılar Sitesi A Blok Zemin Kat No: ZA 1 34020

Tel: 0212 612 65 22

E-ISBN: 978-625-7783-61-3

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi

Bu yapıtın tüm hakları saklıdır. Yazılar ve görsel malzeme izin almadan tümüyle veya kısmen yayımlanamaz.

Bu kitabın tüm hakları İstanbul Aydın Üniversitesi'ne aittir.

ÖN SÖZ

20-22 Mayıs 2022 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu “Dil Öğretimi ve Dijital Dönüşüm” ulusal ve uluslararası üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve alan araştırmacılarının katılımıyla gerçekleşmiştir. Hibrit sistem ile düzenlenen sempozyumda “dil becerileri ve dil bilgisi öğretimi, çeşitli medya araçlarının dil öğretiminde kullanımı, uzaktan eğitim, kültür ve dil ilişkisi, dil becerilerinde ölçme ve değerlendirme süreçleri, materyal tasarımı, derlem çalışmaları, çocuklara dil öğretimi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, akademik Türkçe öğretimi,” odağında bildiriler sunulmuştur. Zengin içeriğe sahip bildiriler benzer temalarda buluşturularak alan uzmanları ve ilgililerin daha fazla fikir alışverişinde bulunabilmeleri sağlamıştır. Bu bildirilerin siz değerli okuyucularımızın hizmetine sunmak için hazırlanan bu kitapta 28 bildiri tam metni bulunmaktadır. Bu kapsamda bu sempozyumun gerçekleştirilmesinde desteklerinden ötürü İstanbul Aydın Üniversitesi yönetimine, sempozyum düzenleme ve bilim kurullarına, çalışmaları ile bilimsel katkı sunan yazarlarımıza teşekkür ederiz.

Kitabın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına faydalı olması dileği ile...

Doç. Dr. Emrah Boylu

Sempozyum Düzenleme Kurulu Adına

SEMPOZYUM ONUR KURULU

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

(İstanbul Aydın Üniversitesi Mütevellî Heyet Başkanı)

Prof. Dr. Yedigâr İZMİRLİ

(İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN

(Türk Dil Kurumu Başkanı)

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU

Doç. Dr. Emrah BOYLU (Başkan)

Öğr. Gör. Tansu UĞUR

Öğr. Gör. Fatih ARSLANBAŞ

Öğr. Gör. Ezgi İNAL

SEMPZYUM SEKRETARYASI

Öğr. Gör.	Ali DURMUŞCAN
Öğr. Gör.	Banu KOLCUOĞLU
Öğr. Gör.	Belemir TÜN
Öğr. Gör.	Burcu ERDEM
Öğr. Gör.	Cansu Aksu RAFFARD
Öğr. Gör.	Cansu BAYRAKTAROĞLU
Öğr. Gör.	Cihad DEMİR
Öğr. Gör.	Dilek KESKİNCİ
Öğr. Gör.	Eda Çakar POLAT
Öğr. Gör.	Ezgi SÖNMEZ
Öğr. Gör.	Fatmanur KONAK
Öğr. Gör.	Gülcan KALDIRIM
Öğr. Gör.	Gülşah ARICI
Öğr. Gör.	Hasan Seyda ATAİZİ
Öğr. Gör.	İbrahim KAPLANKIRAN
Öğr. Gör.	İlayda ENGİN
Öğr. Gör.	Kardelen ŞENDOĞDU
Öğr. Gör.	Kübra BAŞKAYA
Öğr. Gör.	Merve ŞAHİN
Öğr. Gör.	Özge TAN
Öğr. Gör.	Özge YILMAZ
Öğr. Gör.	Selin ODACI
Öğr. Gör.	Sema ÇİÇEK
Öğr. Gör.	Şeyma GÖZÜOĞLU
Öğr. Gör.	Ufuk Sezer KAYNAK

SEMPOZYUM BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Ahmet Akkaya (Adıyaman Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Göçer (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Yakıcı (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Alparslan Okur (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Asuman Akay Ahmed (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Bayram Baş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilginer Onan (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent Özkan (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Celal Demir (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Derya Yaylı (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Dinçay Köksal (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Eva Csaki (Budapeşte Pazmany Peter Üniversitesi)
Prof. Dr. Fahri Temizyürek (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma Açık (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya (İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal (Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Grażyna Zajac (Jagiellon Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakan Ülper (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. Halit Karatay (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bağcı (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya Pilancı (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim Gültekin (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan Erdem (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemalettin Deniz (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Latif Beyreli (Marmara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Mahir Kalfa (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı (Rouen Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Kara (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muammer Nurlu (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet Yelten (İstanbul AREL Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhsine Börekçi (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat Özbay (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Cemiloğlu (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Durmuş (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Kurt (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Yıldız (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Necati Demir (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nermin Yazıcı (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nezir Temur (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurettin Demir (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Özey Karadağ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sedat Maden (Bayburt Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Serdar Yavuz (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Shen Zhixing Zisu (Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi)
Prof. Dr. Suat Urgan (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Tazegül Demir Atalay (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu (Yunus Emre Enstitüsü)
Prof. Dr. Yusuf Avcı (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Yusuf Doğan (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdullah Şahin (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Benzer (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Başkan (Hitit Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Koçak (Medeniyet Üniversitesi)

- Doç. Dr. Ali Türkel (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. Arif Çerçi (Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Arzu Çevik (Bartın Üniversitesi)
- Doç. Dr. Başak Uysal (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Behice Varışoğlu (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir İnce (Medeniyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir Kayabaşı (Adıyaman Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bilge Ayrancı (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
- Doç. Dr. Burcu Şentürk (Bartın Üniversitesi)
- Doç. Dr. Celal Varışoğlu (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
- Doç. Dr. Celile Eren Ökten (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Demet Kardeş (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu (Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Derya Yıldız (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Dilek Ceran (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Efekan Karagöl (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
- Doç. Dr. Elif Aktaş (Alanya Keykubat Üniversitesi)
- Doç. Dr. Emine Akyüz (Ankara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erol Oğur (Uludağ Üniversitesi)
- Doç. Dr. Esin Yağmur Şahin (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi (Dumlupınar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ferhat Ensar (Bursa Uludağ Üniversitesi)
- Doç. Dr. Feyza Altinkamış (Belçika Gent Üniversitesi)
- Doç. Dr. Filiz Mete (Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gökçen Göçen (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gülden Tüm (Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Halil Erdem Çocuk (Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hatice Altunkaya (Adnan Menderes Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hatice Fırat (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

- Doç. Dr. Hulusi Geçgel (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkız (Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kübra Şengül (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Marzanna Pomorska (Jagiellon Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar (Erciyes Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu (Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz (İstanbul Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Emre Çelik (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehtap Özden (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mesut Gün (Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mete Yusuf Ustabulut (Bayburt Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Doç. Dr. Murat Ateş (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Murat Şengül (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Neslihan Karakuş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nevin Akkaya (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nurşat Biçer (Amasya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara (Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Özlem Ozan (Yaşar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Remzi Can (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
- Doç. Dr. Salih Uçak (Milli Eğitim Bakanlığı)
- Doç. Dr. Salim Pilav (Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sedat Erol (Adıyaman Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selim Emiroğlu (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selma Gülsevin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. Serdar Bulut (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
- Doç. Dr. Serdar Derman (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Serpil Özkan Özdemir (Bartın Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sezgin Demir (Fırat Üniversitesi)
- Doç. Dr. Şükrü Baştürk (Uludağ Üniversitesi)

- Doç. Dr. Talat Aytan (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tuncer Can (İstanbul-Cerrahpaşa)
- Doç. Dr. Umut Başar (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ülker Şen (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yasin Özarslan (Yaşar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf Uyar (Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zeki Gürel (Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Saçkesen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ali Taştekin (İstanbul AREL Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Aslı Fişekçioğlu (Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Banu Özdemir (Dumlupınar Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Betül Bülbül Oğuz (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Burak Tüfekçioğlu (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gözde Demirel (İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gülşah Durmuş (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Gürkan Moralı (Erciyes Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Hasan Mesut Meral (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Hayrettin Parlakyıldız (Kıbrıs İlim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Kürşat Kara (Bayburt Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Murat Lüleci (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Necmettin Özmen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Nuray Kayadibi (Kırıkkale Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Osman Özdemir (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Özlem Bayrak Cömert (Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Serpil Ersöz (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Taşkın Soysal (Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Yakup Alan (Kilis 7 Aralık Üniversitesi)
- Dr. Cansu Aksu Raffard (Yaşar Üniversitesi)
- Dr. Cihat Burak Korkmaz (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Dr. Duygu Ak Başoğlu (İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi)

- Dr. Erol Barın (Emekli Öğretim Üyesi)
Dr. Haluk Güngör (Gazi Üniversitesi)
Dr. Kerim Sarıgül (Gazi Üniversitesi)
Dr. Kürşat Yorgancı (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Latif İltar (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Dr. Mustafa Özgün Harmankaya (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Önder Çangal (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Selman Arslanbaş (Kıbrıs İlim Üniversitesi)
Dr. Sercan Halat (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Dr. Tarık Demir (Gazi Üniversitesi)
Dr. Vedat Halitoğlu (Alanya Keykubat Üniversitesi)
Dr. Yusuf Mete Elkıran (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

İçindekiler

Meltem Merve Konu	14
Web 2.0 Araçlarıyla Sözcük Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	
Cüneyt Şimşek&Funda Örgü Yaşar	31
Sadeleştirilmiş Metinlerin Analizi: Fakir Baykurt- Barış Çöreği Örneği	
Murat Elmalı&Meral Yıldırım	46
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Görev Temelli Sözcük Öğretim Etkinlikleri	
Rabia Gizem Tuncay&Funda Uzdu Yıldız	60
Flipgrid Uygulamasının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı	
Furkan Sallabaş&Hasan Mesud Meral	71
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi	
Günel Şerifova	80
Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ortak Etkili Yöntemler	
Haluk Güngör&F. Selin Karali	90
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Anlatılarının SALT Analizi ile İncelenmesi	
İlknur Bayrak İşcanoğlu	100
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Dünyası ile Ortak Söz Varlığının Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Süreçlerine Etkisi	
İsa Gündoğdu	111
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Göre Ders Kitabı Tasarımı: Oxford New Headway Örneği	
Niyem Bahşi&Ayşe Ateş	127
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Snavı Kaygısı Ölçeği Geliştirme	
Salahattin Öztürk&Melisa Ecrin Bolatkol	139
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Z kitap incelemesi: Yeni İstanbul A1 (Temel Düzey) Örneği	
Sibel Barçın	160
Türkiye Türkçesi Öğrenen A1 Seviyesinde Kırgız Öğrencilerin Soru Sormaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	
Tülay Mermer	170
Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Alanında Yazılmış Tezlerin Araştırma Eğilimleri	
Aylin Güneri&Fulya Topçuoğlu Ünal	195
Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Ankara Örneği)	

Huzeyfe Bilge&Şükrü Baştürk	215
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C2 Seviyesindeki Öğrencilerin Akıcı Konuşma Becerilerinin İncelenmesi	
Prof. Dr. Hülya Pilanci, Olcay Saltık&Sevgi Çalışır Zenci	229
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Küresel Deneyimler	
Aleksandra Zheveleva, Natalia Sokolova&Aleksandra Yagafarova	237
Sınıfa Alternatif Olarak Çevrimiçi Dil Kursları: Sorunlar ve Beklentiler	
Gülcan Korkmaz	244
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Okur Yazarlık, Dijital Bulut Sistemleri, Dijital Sağlık Uygulamaları	
Erdem Hamaratlı, Alican Özkan&Şükrü Baştürk	257
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri: Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) Örneği	
Tarık Demir	275
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanındaki Lisansüstü Çalışmalarda Kamu Diplomasisi	
Şirin Kübra Yağmur&Şeyma Yıldız&Şahin Çorbacıoğlu	285
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 ve B1 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Yönergeli Yazma Yöntemiyle Geliştirilmesi	
Fikriye Gündüz.....	307
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital İş Birlikli Öğrenme Örneği: Baamboozle ve Jeopardylabs Uygulamaları	
Yasmin Terzioğlu	335
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mizahın İşlevleri	
Muhammed Aslan	347
Öğretim Elemanlarına Göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	
Duygu Ak Başoğlu&Cansu Aksu Raffard	363
Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri	
Bora Bayram&Feyza Senem Köylü.....	385
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme	
Gökçe Demiryürek&Sinem Gönen Kayacan.....	402
Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kitaplarında Millî Kültür Unsurlarının Varlığı	
Yunus Emre Çekici	413
Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Öğretmenlerin Metaforik Algıları	

Web 2.0 Araçlarıyla Sözcük Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Araştırma Görevlisi Meltem Merve KONU

*Bursa Uludağ Üniversitesi
meltemmerve@uludağ.edu.tr*

Özet

21. yüzyılın getirisi olarak eğitim-öğretim sürecinde projeksiyon, etkileşimli tahta vb. teknolojik araç-gereçlerin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte derslerde kullanılacak dijital uygulamalar da nitelik ve nicelik açısından her geçen gün artmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin dikkati ve ilgiyi sürekli tutmada yetersizleşmeye başladığı bu çağda dijital uygulamalarla desteklenen etkinliklerin öğrencilerin güdülenmesine daha çok katkı sağladığı bilinmektedir. Görsellik, işitsellik ve dokunsallığın fazlasıyla yer aldığı bu uygulamalar aracılığıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenciler için dersi tek düze, sıkıcı olmaktan kurtarmaya yardımcı olduğu ve başarıyı artırmada etkili olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Geleneksel yöntemlerin başarıyı artırmadaki etkisinin giderek azalması nedeniyle teknoloji derslere daha fazla dâhil edilebilir. Teknolojik gelişmelerin her alana katkı sağladığı bu çağda eğitim-öğretim alanında da dijital verilerden yararlanılabilir. Bu doğrultuda genelde dil öğretimi özelde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında da teknolojik gelişmelerden yararlanılarak çağa uyum sağlanabilir. Böylelikle hedef kitlenin temel becerilerinin yanı sıra, dil bilgisi ve sözcük edinçleriyle birlikte 21. yüzyıl becerileri de daha etkili ve verimli biçimde geliştirilebilir. Çalışmada bu durumu örneklendirmek amacıyla tüm seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1, C2) için farklı uygulamalar kullanılarak sözcük bilgisi ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlanmıştır. Her bir seviye için farklı türde bir değerlendirme (çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme) ve farklı bir uygulama (LearningApps, Plickers, Quizalize, Socrative, TriviaMaker ve Puzzlemaker) kullanılmıştır. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin başarısına olan katkısını ve alan için önemini somutlaştırarak çalışmayı desteklemesi amacıyla 30 katılımcı ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin sonuçlarına göre öğretmenler %88-96 oranında dijital uygulamaların öğrenci başarısına katkı sağladığı ve ilgiyi çekmede etkili olduğu görüşünü desteklemiştir. Tasarlanan etkinliklerin ve bu konudaki öğretici görüşlerinin alandaki teknolojik uygulamalara yönelik farkındalığı artırmak için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, sözcük öğretimi, Web 2.0 araçları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Assessment and Evaluation in Teaching Vocabulary with Web 2.0 Tools

Abstract

As a return of the 21st century with the widespread use of technological tools and equipment like projection, interactive board etc. in the education-learning process digital applications to be used in lessons are increasing day by day in terms of quality and quantity. It is known that activities supported by digital applications contribute more to the motivation of learners in this age when traditional teaching methods have begun to fail to keep attention and interest. It is also seen in studies that the activities developed through these applications, which include visual, auditory and kinesthetic strongly, help learners to save the lesson from being monotonous, boring and are effective in increasing success. Technology can be included more in the lessons as the effect of traditional methods in increasing success is gradually decreasing. In this age, where technological developments contribute to every field, digital data can also be used in the field of education-teaching. In this direction, it is possible to adapt to the era by making use of technological developments in the field of language teaching in general and Teaching Turkish as a Foreign Language in particular. Thus, in addition to the basic skills of the target learners, 21st century skills can be developed more effectively and efficiently together with grammar and vocabulary skills. In order to exemplify this situation in the study, vocabulary measurement and evaluation activities were designed using different applications for all levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2). A different type of assessment (multiple choice, fill-in-the-blank and matching) and a different application (LearningApps, Plickers, Quizalize, Socrative, TriviaMaker, and Puzzlemaker) was used for each level. Structured interviews were conducted with 30 participants in order to support the study by embodying the contribution of Web 2.0 tools to the success of learners and its importance for the field. According to the results of these interviews, 88-96% of the lecturers have supported the view that digital applications contribute to learner success and are effective in attracting attention. It is thought that the designed activities and the lecturer views on this subject will be useful to increase awareness of technological applications in the field.

Keywords: Assessment and evaluation, vocabulary teaching, Web 2.0 tools, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Teknolojiyle birlikte dijital ortamlar da hayatta önemli bir yere sahip olmuştur. İnternet ve İnternet'e bağlanan cihazlar sayesinde birçok bilgiye ulaşmak artık daha kolay olmaktadır (Duran ve Ertan Özen, 2018: 32). Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin bilişim teknolojilerine dair bilgi düzeyleri öğretim teknolojilerinden yararlanma sıklıklarının da etkilemektedir. Teknolojinin içerisinde yetişen bu neslin teknolojiye karşı bakış açısı ve farkındalığı daha zengindir. Dil öğretiminde kuramsaldan çok uygulamaya yönelik öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebildiği öğrenme ortamları gereklidir. Bunun için de öğretim teknolojileri amacına uygun ve yeterli olarak kullanılmalıdır (Karadüz ve Baytak, 2010: 9,12). Yürektürk ve Coşkun (2020: 987, 996)'un çalışmasında elde ettiği verilere göre öğrenciler derslerin teknolojiye dayalı olarak yapılması konusunda öğreticilerden istekte bulunmaktadırlar. Bu bulgular doğrultusunda teknolojinin dikkat çekme ve etkileme özelliği açısından öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunduğu söylenebilir.

Hayatın her alanında etkin bir şekilde kullanılan dijital ortamlar eğitim alanında özellikle dil eğitimi çalışmalarında biraz geride kalmıştır. Buna rağmen eğitim-öğretimde başvurulan ilk materyaller dijital ortamlardaki uygulamalar olmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğreticilerinin dil becerileri ve dil bilgisi öğretiminin yanı sıra teknolojik materyallerin ve dijital ortamların kullanımı konusunda da eğitim alarak yetkinleşmeleri gereklidir (Tiryaki ve Karakuş, 2019: 2, 4). Teknolojinin getirdiği değişiklik ve yeniliklerle birlikte dil öğretiminde içerik ve ders işleyişi açısından farklılıklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan Web teknolojilerinden elde edilen veriler Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirme konusunda da başarılı biçimde kullanılabilir. Bu uygulamalar ile öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkinlikler tasarlanarak Türkçe dersleri daha ilgi çekici hâle getirilebilir ve bu durum Türkçe derslerinde başarının artmasına katkı sağlayabilir (Özdemir, 2017: 442). Dargut ve Çelik (2014: 39)'in çalışmasına göre öğrenme sürecini kolaylaştırması, zaman tasarrufu sağlaması, dikkat çekerek öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmesi gibi olumlu katkılar öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma amaçlarını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adayları teknoloji ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve okullardaki teknoloji desteğinin yetersiz olduğu ile ilgili olarak da geri bildirimde bulunmuşlardır. Yaman (2017:66)'ın çalışmasına göre de Türkçe öğretmeni adayları öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersleri için el yapımı materyaller yerine teknolojik uygulamaların daha etkili olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları görüşlerinden elde ettiği sonuca göre öğretim teknolojileri öğretmen eğitiminde yeterince yer almamakta ve öğretmen adayları bu konuda kendilerini yeterli görmemektedirler.

1960'larda bilgisayar destekli dil öğrenimi kavramı ortaya çıktığında dil öğrenimi sürecinde nasıl ve ne şekilde kullanılacağına dair pek bir bilgi yoktu. Fakat zamanla İnternet sayesinde bilgisayarlar şaşırtıcı çeşitlilikte görsel, işitsel ve yazılı bilgi sağlayarak eskisinden çok daha fazlasını yapmaya başlamışlardır. Bu değişiklikler, bilgisayarın sadece öğrenme için değil, dil edinimi için de bir girdi kaynağı olarak kullanılmasına yol açmıştır (Jarvis ve Krashen, 2014: 1, 2). Kara tahtayla başlayan öğrenme ortamları zamanla beyaz tahtaya sonrasında etkileşimli tahtalara dönüşmüştür. Basılı materyallerin paylaşımını sağlayan tepegöz gibi araçların yerini zamanla projeksiyon, sinevizyon, barkovizyon gibi gelişmiş aygıtlar; kaset, cd, tv gibi araçların yerini ise telefon, tablet, bilgisayarlar almıştır (Yazar, 2019: 613). Bulut bilişim, Artırılmış Gerçeklik (AR) ve 3D baskı gibi gelişen teknolojiler, eğitimin geleceğinin önünü açmıştır ve eğitim mevcut teknolojinin ortaya çıkmasıyla birlikte kendi yolunu çizmeye başlamıştır. Yeni

nesil öğrenciler için teknoloji bir yaşam biçimidir. Öğrencileri oyunlaştırılmış öğrenmeye dâhil etmenin en basit yolu bu amaçla oluşturulmuş Web kaynaklarını derslerde kullanmaktır (Hashim, 2018: 1, 2, 4). Bu dijital araçlar, öğrencilere çeşitli dil becerileri üzerinde bağımsız ve etkileşimli olarak çalışma fırsatı sunar. Öğreticilerin öğrencilerle çevrimiçi dünyalarda buluşabilmesi, öğretim kaynaklarını ve aktivitelerini 21. yüzyıl sınıflarına uyarlayarak beklentilerini karşılayabilmeleri önemlidir (Alvarado, Coelho ve Dougherty, 2016: 45, 57). Oyun temelli dijital öğretim videolarının kullanımının öğrencilerin motivasyonunu sağlamada olumlu etkisi bulunmaktadır. Çünkü oyunlar öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmede geleneksel yöntemlerden daha etkilidir (Ebrahimzadeh ve Alavi, 2017: 103). Z kuşağına yönelik yapılan çalışmalarda teknolojinin bu kuşağın doğal bir ihtiyacı olduğu görülmektedir. Eğitim- öğretimde görsel-işitsel teknolojik uygulamaların kullanımının niteliğinin artmasıyla (artırılmış gerçeklik, eğitsel yazılımlar, web tabanlı öğretim, mobil öğretim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğretim) Z kuşağının da okuldaki başarısının artacağı düşünülmektedir (Altunbay ve Bıçak, 2018: 135, 140). Dijital uygulamalar; görüntü, ses ve yazının birleştiği uygulamalarla geleneksel ve modern anlayışı bir arada görmenin mümkün olduğu ortamlardır. Bilgilendirici ve öğretici dijital uygulamalardan genelde dil eğitiminde özelde Türkçe derslerinde yararlanılabilir, lisans ve lisansüstü derslerde buna yönelik dersler ve çalışmalar yer alabilir, bu tür uygulamaların daha geniş kitlelere tanıtılması sağlanabilir (Demirer ve Baki, 2018: 737, 738).

Web 2.0 Araçları

Web 2.0 araçları etkileşimli, üretmeye ve paylaşımına açık olması özelliği ile Web 1.0 araçlarının sadece bilgi edinmek amacıyla üretilmiş olması nedeniyle sağlayamadığı açığı kapatmaktadır. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde önemli olan etkileşim, okuma ve yazma, işbirliği, içerik oluşturma ve özerklik gibi önemli özelliklere olanak sağlamaktadır (Birinci, 2020: 351). Web 2.0 araçları, özel olarak eğitim amaçları için tasarlanmasa da öğretme sürecini ve öğrenme deneyimlerinin doğasını değiştirmek için benzersiz fırsatlar sunmuştur. Öğrenci katılımı, otantik öğrenme, özerklik gibi çeşitli çağdaş eğitim zorlukları üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Konstantinidis, Theodosiadou ve Pappos, 2013: 287). Web 2.0 teknolojisi, ücretsiz veya düşük maliyetli erişime sahiptir ve zaman, uzam sınırlaması yoktur. Telefon destekli dil öğrenimi (MALL) ve Web 2.0 araçları girdi, etkileşim ve geri bildirim açısından ikinci dil edinimini kolaylaştırmanın önemli araçlarıdır. Mobil cihazlar aracılığıyla Web 2.0 araçlarına kolay erişim, öğrencilerin her zaman ve her yerde hedef dile maruz kalmalarını sağlar (Lee, 2011: 163,164).

Web 2.0 araçları olarak bilinen ve salgın süreci sonrası uzaktan eğitimle birlikte daha çok kullanılmaya başlanan dijital uygulamalar nicelik ve nitelik açısından her geçen gün artmaktadır. Araştırma sırasında var olan uygulamaların ad değişikliği, içerik geliştirmesi gibi farklı eylemlerle daha da zenginleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra gündün güne farklı amaçlara hizmet eden uygulamalar da eklenmeye başlamıştır. Eğitim ve öğretimde kullanılan dijital uygulamalar amaçlarına göre her geçen gün gelişip değiştikleri ve sayıca arttıkları göz önünde bulundurularak şimdilik şu şekilde sınıflandırılabilir:

Pano: Padlet, Blendspace, Aurasma, Lino It...

Poster ve Karikatür: Canva, Word Art, ToonDoo, MakeBliefsComix, Pooppet, Toonytool...

Öykü ve Kitap: Plotagon, Storyjumper, Storyboard That, Pixton, Storybird...

Not ve Blog: Trello, Blogger, Tumblr, Evernote...

Test ve bulmaca: CrosswordLabs, Flipquiz, Kahoot, Plickers, Puzzlemaker, Quizizz, Wordwall, Quizlet, PuzzleFast ...

Sunum: Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Voki, Slide Rocket, LibreOffice, SlideShare...

Afiş: Visme, Easelly, Pictochart, Venngage...

Zihin Haritaları: Bubbl.us, WordArt, WorditOut, Wisemapping, SpiderScribe, Mindmeister, Popplet, Cacao, Scribblar...

Sanal Sınıf: Edmodo, Remind, BeyazPano, Classdojo, Flipped Classroom, Nearpod...

Video oluşturma: Wondershare filmora, Movie Maker Automovie...

Animasyon Oluşturma: Vyond (goAnimate), Moovly, Creaza, Animoto, Kerpoof...

Artırılmış Gerçeklik: Quiver, Aurasma...

Mobil Uygulama Geliştirme: Mobiroller...

Yeşilyurt (2019) yukarıdaki sınıflandırmaya ek olarak Web 2.0 araçlarının anket, depolama / dosyalama, dijital pano, e-kitap, fotoğraf / resim, harita, kodlama, logo, müzik /ses, sosyal paylaşım, takım / grup oluşturma, takvim / çizelge, metin / yazarlık, video konferans, web sayfası geliştirme gibi amaçlarla da kullanıldığını belirtmiştir.

Web 2.0 araçlarının yerini artırılmış gerçeklik, yapay zeka gibi ileri boyutlu teknoloji kullanımın dâhil olduğu Web 3.0 hatta Web 4.0 araçlarının yavaş yavaş almaya başladığı bilgisi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde görev yapan uzman hocalar ile görüşülerek elde edilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında kısa zaman sonra bu araçların da eğitim-öğretim sürecinde yerini alacağı düşünülmektedir. Fakat buna rağmen Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten uzman öğretmenler ile yapılan görüşme formuna göre dijital uygulamaların kullanımının şu an için yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Amaç ve Önem

Her alan ve her ders gibi Türkçe derslerini de bilimsel ve teknolojik gelişmelerden soyutlamak olanaksızdır. Öğrencilerin de teknolojik olanaklara her geçen gün daha fazla erişme ve kullanma imkânına sahip oldukları göz önüne alındığında teknolojinin geldiği nokta ile birlikte daha da ileri seviyelere geleceği açıkça görülmektedir. Bu nedenle Yabancı Dil Olarak Türkçe dersleri için de bu teknolojik gelişmeleri değerlendirerek yararlanmak her ders gibi önemlidir. Bu çalışma ile farklı dijital uygulamaları derse dâhil edebilmenin önemi ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha fazla geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Teknolojinin hayatımızda kapladığı büyük çaplı alan inkâr edilemez bir boyuttur. Ve bu olanaklardan yararlanıp sadece ders kitaplarına bağlı kalmayarak dersler tek düze, sıkıcı olmaktan kurtarılabilir. Böylelikle öğrencilerin de derse ilgilerini daha uzun süre çekebilmede başarı sağlandığı ve derslerin daha eğlenceli hâle geldiği, eğlenerek öğrenme eyleminin gerçekleştirildiği incelenen çalışmalarda da görülmüştür. Dijital uygulamalar üzerine yapılan çalışmaların her geçen gün gelişerek nitel ve nicel açıdan arttığı düşünüldüğünde çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Teknolojinin her geçen gün daha da önem kazanması ve farklı türde farklı becerilerin gelişimine katkı sağlayan dijital uygulamaların da giderek artması yapılan çalışmaları da nicel ve nitel açıdan

önemli bir noktaya taşımıştır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da görülmektedir. Bu alanda yapılmış teknolojik uygulamalarla ilgili ulaşılan bazı çalışmalar şu şekildedir: Yılmaz ve Babacan (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı*; Baş ve Turhan (2017) *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği*; DüNDAR ve Kara (2019) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Platformların Kullanılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri*; Göker ve İnce (2019) *Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi*; Fansa (2020) *Geçici Eğitim Merkezindeki Suriye Uyruklu Öğrencilerin ve Türkçe Öğreticilerin Storyjumper Deneyimleri: “Yamen Okulda”*; İnal ve Arslanbaş (2021) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri*. Çalışmalar incelendiğinde Web 2.0 araçlarının sözcük öğretiminde ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanımına yönelik bir çalışmanın yer almaması ve çalışmada 6 uygulamanın değerlendirilmiş olması nedeniyle bulguların alan için önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın inceleme nesnesini Web 2.0 araçları oluşturmaktadır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. “Temel nitel araştırma anlamın nasıl oluşturulduğunun ortaya çıkarılmasına ve bu anlamların yorumlanmasına dayanır (Merriam, 2009: 22)”. Çalışmayı desteklemek amacıyla dijital uygulamalara yönelik öğretici görüşlerinin değerlendirilmesi durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. “Durum çalışması bir durum ya da olayın incelenerek verilerin toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğunun tespit edilmeye çalışıldığı incelemelerdir (Berg, 2001: 225)”. Veriler yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. “Yapılandırılmış görüşme formu soruların önceden belirlendiği ve katılımcıların cevabı seçenekler arasından seçtikleri formdur (Cohen, Manion ve Morrison, 2005: 247-248)”. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. “Betimsel analiz görüşme formlarına, dokümanlara ya da gözlemlere ilişkin verilerin belirlenen ölçütler dâhilinde incelenerek değerlendirilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005: 30).

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada dijital uygulamalarla sözcük öğretimine yönelik etkinlik geliştirilmesi amacıyla A1 seviyesi için *LearningApps*, A2 seviyesi için *Plickers*, B1 seviyesi için *Quizalize*, B2 seviyesi için *TriviaMaker*, C1 seviyesi için *Socrative*, C2 seviyesi için *Puzzlemaker* uygulamaları kullanılmıştır.

Tablo 1. Etkinliklerin tasarlanmasında seviyelere göre seçilen üniteler, sözcükler ve metin türleri

Seviye	Seçilen Ünite	Seçilen sözcükler	Metin türü
A1	7.Ünite: İletişim	<i>duman, mektuplaşmak, güvercin, çevirmeli telefon, cep telefonu, mesaj göndermek, sekreter, davetiye, telefon etmek, paylaşmak</i>	Blog
A2	3. Ünite: Günlük Hayat	<i>geç, kahvaltı, yetişmek, acele etmek, çay, reçel, çikolata, ders, kalmak, çalmak</i>	Günlük

B1	4. Ünite: Gelin Tanış Olalım	<i>memnun olmak, gürültü, şikayet, artık, emlakçı, seçmek, karar, veda etmek, gözüne uykuyu girmek</i>	Öykü
B2	2. Ünite: Değerlerimiz	<i>zalim, korkmak, zarar vermek, oç almak, tuzak, yakalamak, yalvarmak, hata, özür, hak etmek</i>	Fabl
C1	8. Ünite: Kişiler, Kişilikler	<i>mezun olmak, yüksek lisans-doktora, sürdürmek, yayımlamak, proje, profesör, belirtmek, pes etmek, sergilenmek</i>	Biyografi
C2	1. Ünite: Kelimelerle Dünya Kurmak	<i>ayna tutmak, dile getirmek, ortaya çıkmak, tercih etmek, yankı, meşhur olmak, heyecan uyandırmak, ele almak, ölümsüzleştirmek, dört gözle beklemek</i>	Deneme

Etkinlikler üretilirken Yedi İklim Türkçe Öğretim seti ders kitapları esas alınmış ve her bir seviye için farklı bir ünite seçilmiştir. Bu doğrultuda Tablo 1’de de görüldüğü üzere ilgili ünitenin kapsadığı sözcükler arasından 10’ar sözcük seçilmiş ve seçilen metin türüne uygun bağlamlar üretilerek ölçme-değerlendirme etkinlikleri buna göre hazırlanmıştır. Etkinlikler her bir seviye için farklı bir değerlendirme türü (çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme) ve uygulama kullanılarak tasarlanmıştır.

Uygulama Programlarına Yönelik Bulgular

LearningApps

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğrencilere yönelik anlatılması gereken hedef konularla ilgili etkinlikler ve oyunlar hazırlamak oldukça önemlidir. Bu uygulama ile eşleştirme oyunu, sayı doğrusu hazırlama, normal sıralama, serbest metinli cevaplar, resim üstünde eşleştirme, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, uygulama demeti, film veya ses dosyası ile etkinlik oluşturma, milyoner, grupta yapboz, bulmaca, adam asmaca, at koşusu, eşini bul ve tahmin et gibi farklı türlerde oyunlar ve etkinlikler oluşturularak derslerde rahatlıkla kullanılabilir. Uygulama kategorisinde ayrıca “Türkçe” ve “Yabancı dil olarak Türkçe” bölümleri bulunmaktadır. Etkinliklere öğrencilerin davet edilebilmesi için uygulama içeriğinde bulunan “QR Kod” veya uygulama linklerinin öğrencilerle paylaşılması yeterlidir (İnal ve Arslanbaş, 2020: 239-240).

A1 Seviyesi İçin Oluşturulan Blog Metni

İnsanlar geçmişte iletişim kurmak için dumanla haberleşiyorlardı. Mektuplaşmak da uzaktaki birine haber göndermenin bir yolu olmuştu. Bu mektuplar güvercin ile gönderiliyordu. Çevirmeli telefon ilk çıkan telefonlardı. Sonrasında çevirmeli telefonların yerini cep telefonu aldı. İnsanlar cep telefonları aracılığıyla mesaj göndermeye başladı. Sekreterin yerini dijital asistanlar almaya başladı. Etkinlikler için basılan davetiye ise artık dijital olarak dağıtılıyor. Günümüzde telefon etmek bir ihtiyaç olmaktan çıktı ve yerini ses kaydı göndermek aldı. Teknoloji sayesinde bilgi artık kolayca paylaşılabilir.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://learningapps.org/display?v=pphwtdhoj22>

Resim 1. LearningApps uygulaması ile hazırlanan A1 seviyesi görsel-sözcük eşleştirme etkinliğinden bir görüntü



Resim 1’de de görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrencinin görselleri doğru sözcük ile eşleştirmesi beklenmektedir.

Plickers

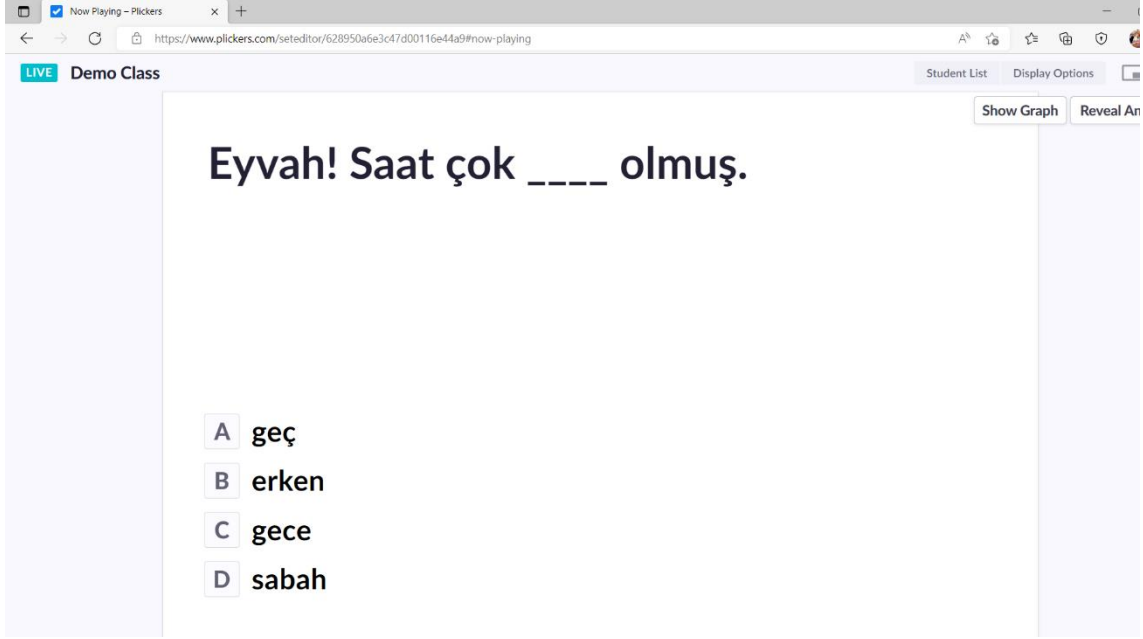
Plickers uygulaması öğrencilere eğlenceli bir değerlendirme ortamı sunmaktadır. Öğretici sınıflar oluşturarak soruları ve cevapları sisteme ekler ve her öğrenci için özel bir QR kod oluşturur. Bu QR kodlar yazıcıdan çıktı alınarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler soruyu okuyup doğru cevabı kaldırdığında öğretici telefon veya tabletinin kamerasıyla QR kodları taradıkça ekrana yansır ve öğrenciler doğru cevaplayıp cevaplamadıklarını ad soyadlarıyla birlikte etkileşimli tahtada görme olanağına sahip olur. Değerlendirme sonunda doğru cevaplara göre sınıf derece listesi oluşturulur.

A2 Seviyesi İçin Oluşturulan Günlük Metni

Eyvah! Saat çok geç olmuş. Bugün kahvaltıya arkadaşım Ayşegül gelecek. Acele etmeliyim, çok işim var. Bu kadar iş nasıl yetişecek? Hemen çayı koyayım ve böreği ısıtayım. Ayşegül çilek reçelini çok sever. Masaya onu da koyayım. Kahvaltıdan sonra çikolatalı kek yeriz ve kahve içeriz. Birlikte ders çalışacağız ve ödev yapacağız. Ödevimiz yetişmezse bu gece bende kalabilir. Zil çalıyor. Ayşegül gelmiş olmalı.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://www.plickers.com/seteditor/628950a6e3c47d00116e44a9>

Resim 2. Plickers uygulaması ile hazırlanan A2 seviyesi çoktan seçmeli etkinlikten bir görüntü

Resim 2’de de görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrencinin elindeki QR kodu doğru seçeneği yansıtacak şekilde öğreticiye göstermesi beklenmektedir.

Quizalize

Quizalize farklı değerlendirme türlerinin seçilebileceği (çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb.) soruya göre zamanın ayarlanabileceği bir uygulama programıdır. Bağlantı adresine sahip öğrenciler kendilerini sınıf dışında test edebilecekleri gibi sınıf içerisinde öğretici eşliğinde, gruplara ayrılarak ya da bireysel yarışma biçiminde de uygulanabilir.

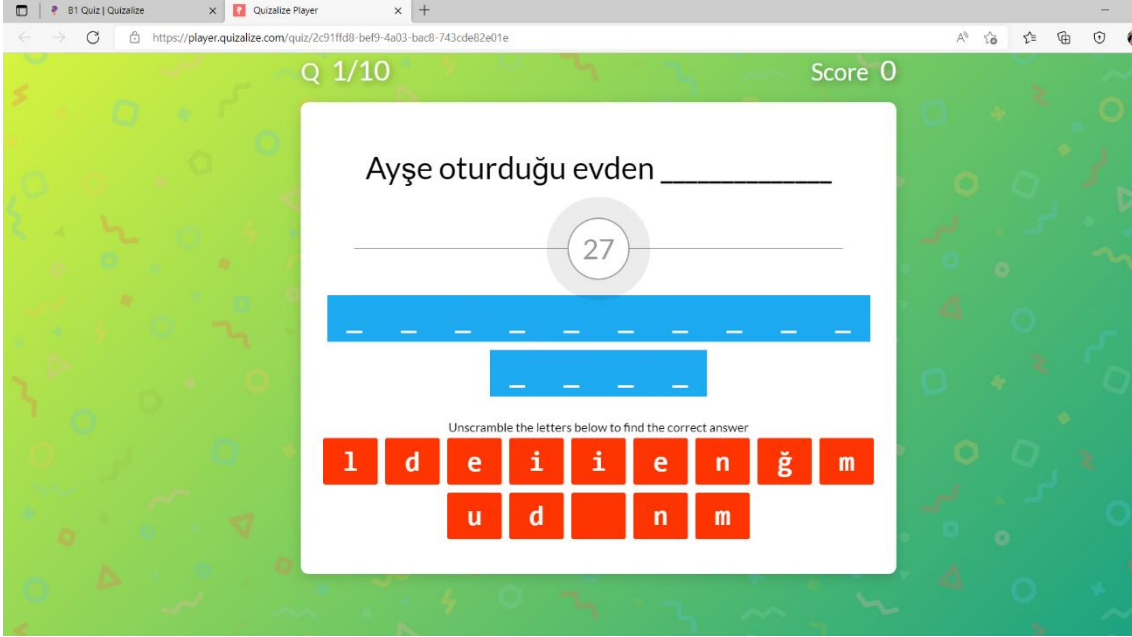
B1 Seviyesi İçin Oluşturulan Öykü Metni

Ayşe oturduğu evden memnun değildi. Çünkü alt komşusu geceleri çok gürültü yapıyordu. Ev sahibine şikâyet etmesine rağmen bir sonuç alamamıştı. Artık bu evden taşınması şart olmuştu. Yeni bir kiralık daire bakmak için emlakçıya gitmeye karar verdi. Emlakçının gösterdiği birkaç daireden birini seçmesi gerekiyordu. Bütün daireler güzel olduğu için karar veremiyordu. Sonunda bir daireyi seçti. Taşınmadan önce sevdiği komşularına veda edecekti. Yeni evi için çok heyecanlıydı, bütün gece gözüne uyku girmedi.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://app.quizalize.com/view/quiz/b1-2c91ffd8-bef9-4a03-bac8-743cde82e01e>

Resim 3. Quizalize uygulaması ile hazırlanan B1 seviyesi boşluk doldurma etkinliğinden bir görüntü



Resim 3'te de görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrencinin belirlenen zamanda cevabı oluşturan yazı birimleri sırasıyla seçerek boşluğa yerleşmesini sağlaması beklenmektedir.

TriviaMaker

TriviaMaker istenilen sayıda grupta ya da bireysel olarak yarışma olanağı sunan, çarkıfelek formatında cevaplamakta zorlanılan sorularda sesli yazı birimlerin ödünç alınabileceği, ödüllü puanlı sorularla ya da çemberde 'iflas' sözcüğünün gelmesiyle bütün puanların kaybedilerek dengelerin her an değişebildiği bir yarışma uygulamasıdır. Oluşturulan sorular üye olduktan sonra kaydedilip paylaşılabilir ve istenildiği zaman tekrar ulaşılabilir. Farklı türde sorular tasarlanabilmektedir. Temel seviyede etkinlikler için ücretsiz üye olunurken özelliklerin üst düzeye çıktığı durumlarda ücretli üyelik talep edilmektedir. Alkış ve emoji efektlerinin de dâhil edilebildiği yarışmanın öğrencilerin ilgisini çekeceği ve derslere eğlenceli bir boyut kazandıracığı düşünülmektedir.

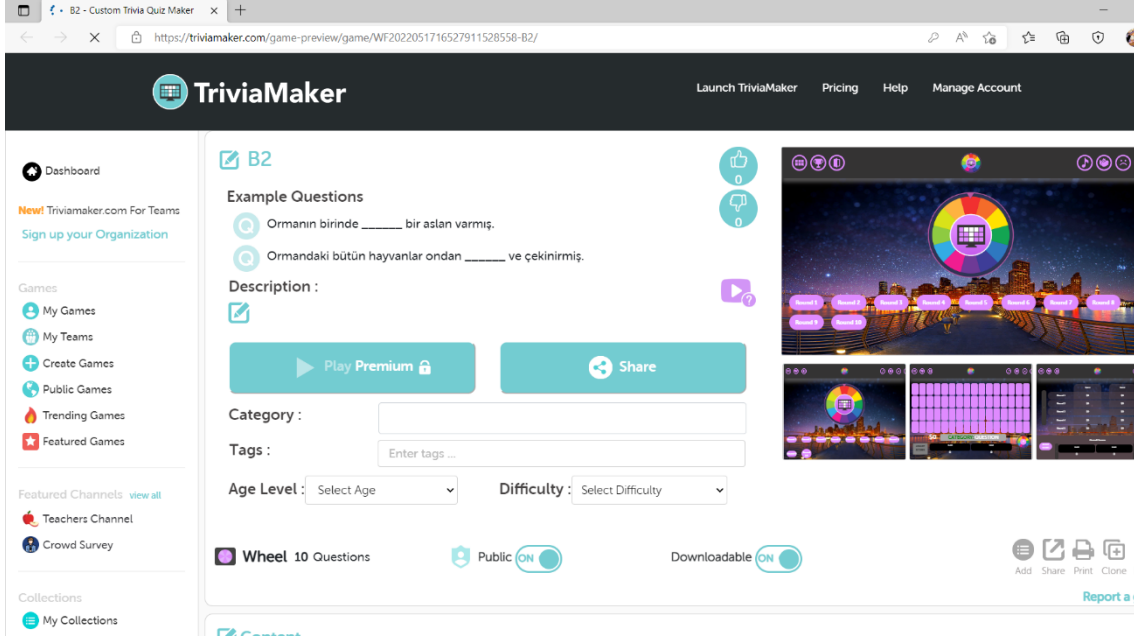
B2 Seviyesi İçin Oluşturulan Fabl Metni

Ormanın birinde zalim bir aslan varmış. Ormandaki bütün hayvanlar ondan korkar ve çekinirmiş. Ancak yaşlanınca kimseye zarar veremez hâle gelmiş. Bunu fırsat bilen hayvanlar aslandan kaçmak istemiş. Aslana bir tuzak kurmuşlar. Aslanı yakalayıp dövmeye başlamışlar. Aslan "beni affedin" diyerek yalvarmış. Hayvanlar aslanın hatasını anladığını düşünmüşler. Af dileyen aslanın özrünü kabul etmişler. Ne demişler: Elbet bir gün herkes hak ettiğini yaşar.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://www.triviamaker.com/game-preview/game/WF2022051716527911528558-B2>

Resim 4. TriviaMaker uygulaması ile hazırlanan B2 seviyesi boşluk doldurma etkinliğinden bir görüntü



Resim 4'te de görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrenci puan çemberini çevirerek sözcüğün içinde yer alan yazı birimleri tahmin etmeye çalışır doğru tahmin ettikçe çemberdeki puanı alır ve sözcüğün tamamını doğru biçimde en erken tahmin eden grup değeri olan puanın tamamını kazanır.

Socrative

Socrative uygulaması öğreticinin telefon veya tabletle sorular çözdürerek anında geri bildirim verebileceği bir araçtır. Öğrenciler isimlerini ya da takma adlarını yazarak sisteme giriş yaptıktan sonra teste dâhil olarak soruları çözmeye başlayabilir. Bu sırada aynı anda her öğrenciye ait bir karakter veya simge etkileşimli tahta üzerinde öğrenciler doğru yaptıkça ilerlemektedir. Hazırlanan testlerin çıktısı alınıp öğrencilere ders içerisinde çözme imkânı da sunulabilir.

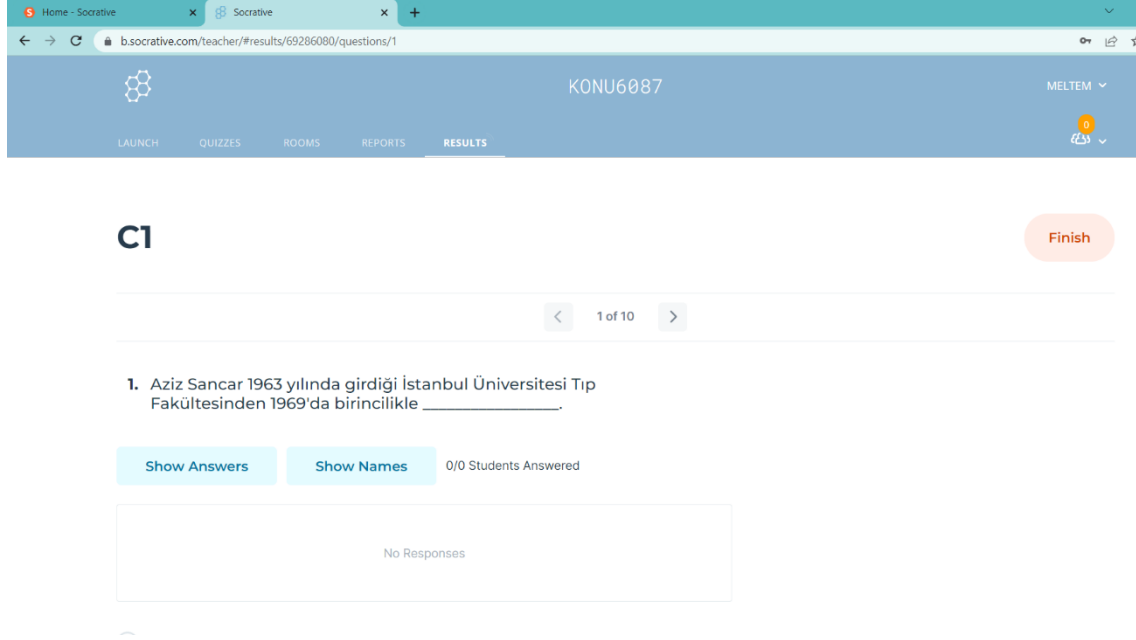
C1 Seviyesi İçin Oluşturulan Biyografi Metni

Aziz Sançar 1963 yılında girdiği İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinden 1969'da birincilikle mezun olmuştur. Danışmanı Cloud Rupert ile 'fotolizaz' olarak adlandırılan geni klonlayarak bakterilerde çoğaltması önce yüksek lisans sonra doktora derecesini almasını sağlamıştır. 1997 yılından itibaren araştırmalarını Kuzey Carolina Üniversitesi biyokimya ve biyofizik bölümünde sürdürmektedir. Kanser tedavisi ve biyolojik saat üzerinde çalışmalarını sürdüren Sançar, 415 bilimsel makale ve 33 kitap yayımlamıştır. 2015 yılında Nobel Kimya Ödülünü kazanmaya layık görülmüştür. Ödül, Anıtkabir'deki Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesinde özel alanda sergilenmektedir. Sançar'ın başarısızlıkları karşısında pes etmeyerek çalışmalarına devam etmesi Nobel Ödülünü almasında etkili olmuştur. Sançar'ın ismi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında proje okulu olarak açılan Aziz Sançar Anadolu lisesine verilmiştir. Sancak etnik kökeniyle ilgili olarak Arap olarak gösterilmekten rahatsız olduğunu ve Türk olduğunu belirtmiştir. Biyokimya profesörü Guen Boles Sançar ile evlidir.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://b.socrative.com/teacher/#edit-quiz/66518993>

Resim 5. Socrative uygulaması ile hazırlanan C1 seviyesi boşluk doldurma etkinliğinden bir görüntü



Resim 5'te de görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrencinin boşluklara doğru yanıtı yazarak doldurması ve ilk cevaplayan kişi / grubun karşılığı olan puanı kazanması beklenmektedir.

Puzzlemaker

Puzzlemaker bir bulmaca oluşturma aracıdır. Sözcük listeleri kullanılarak özelleştirilmiş sözcük arama, çaprazlama ve daha fazlasını oluşturup yazdırabilme olanağı sunmaktadır. Tercihe göre bulmaca seçilerek bulmaca için bir başlık yazılır. Bulmaca içine gizlenecek ileti de yazılabilir. Bulmacanın ölçüsü ve şekli belirlenir. Bulmaca için gerekli soru ve cevapları yazdıktan sonra bulmacayı oluştur sekmesi ile bulmaca hazır olacaktır. Bireysel ya da grup olarak sınıf içi veya dışı ortamlarda uygulanabilen uygulamanın sözcük bilgisi gelişimi için faydalı olduğu düşünülmektedir.

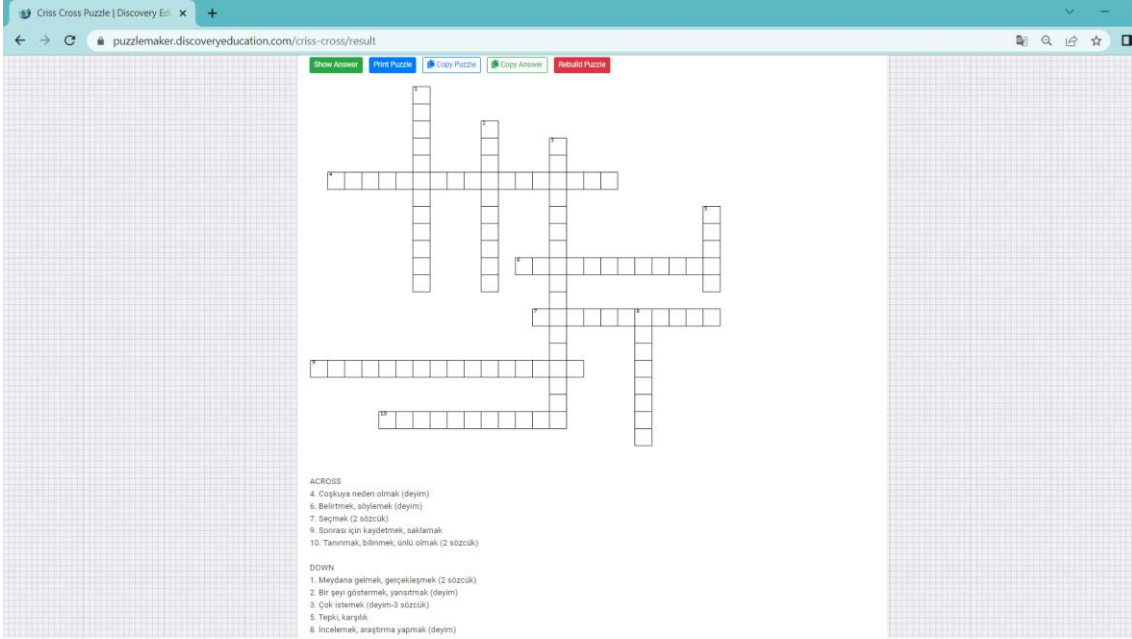
C2 Seviyesi İçin Oluşturulan Deneme Metni

Sanatçılar toplumun sorunlarına ayna tutan kişilerdir. Özellikle tiyatro sanatçıları toplumun kanayan yaralarını dile getirirler. İlk tiyatro şenliği MÖ 534 yılında Atina'da ortaya çıkmıştır. Seçtikleri konuları kurgulayarak hedef kitlede yankı ve farkındalık oluşturmayı amaçlarlar. Aslında tiyatro sanatçıları maddi olarak da azı tercih eden kimselerdir. Amaçları meşhur olmak değil işini layığıyla yapmaktır. Kendisini izlemeye gelen seyircide seçilen konu üzerine heyecan uyandırmayı amaçlarlar. Bu bağlamda tiyatro metinleri de toplumu ilgilendiren konuları ele alırlar. Çoğu oyun anı ölümsüzleştirmek amacıyla kayıt altına alınmaktadır. Tiyatro severler yeni gösterimleri dört gözle beklerler.

Yukarıdaki metin kullanılarak oluşturulan etkinlik aşağıdaki bağlantıda yer almaktadır.

<https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/criss-cross/result>

Resim 6. Puzzlemaker uygulaması ile hazırlanan C2 seviyesi bulmaca etkinliğinden bir görüntü



Resim 6’da görüldüğü üzere bu etkinlik türünde öğrencinin soruların cevaplarını boşluklara yazarak bulmacayı çözmesi beklenmektedir.

Öğretici Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğreticilerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme çalışmayı desteklemek ve bilimsel niteliğini artırabilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın asıl amacını oluşturmadığı için katılımcı sayısı ve soru çeşitliliğinin yeterli olduğu düşünülmektedir. Salt öğretici görüşlerini belirleme amaçlı çalışmalar için nicelik ve nitelik durumları artırılabilir. Görüşme formu 27 katılımcı tarafından doldurulmuştur. 27 katılımcının % 48’i erkek, yüzde 52’si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaşları 22 ile 39 arasında; tecrübeleri ise 1 ile 5 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar; Ankara Yıldırım Bayezit Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Tömer Merkezlerinde çalışmaktadırlar. 59,3’ü lisans eğitiminde dijital uygulamalar ile ilgili ders almış % 40,7’si almamıştır. % 63’ü lisansüstü eğitimde Web 2.0 araçları ile ilgili bir ders almış; % 37’si almamıştır. %51,9’u yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programında dijital ve teknolojik uygulamalar ile ilgili bir ders almış; %48,1’si almamıştır. Ön bilgileri belirleme amaçlı bu sorular dışında katılımcılara 7 temel soru yöneltmiştir. Sorular ve cevap oranları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Görüşleri (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvCM1Cu29KkrtK9jNjEq7tzGr0pTc4v8d2am50fqxHzo8Iog/viewform>)

Sorular	Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle katılmıyorum
1) Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	% 7,4	% 11,1	% 15,6	% 65,9	-
2) Dijital uygulamalarla ilgili araştırma yaparım ve bu konudaki bilgilendirme toplantılarına katılmaya çaba gösteririm.	% 22,2	% 63	% 11,1	% 3,7	-
3) Derslerimde Web 2.0 araçlarını kullanmaya özen gösteririm.	% 14,8	% 37,8	% 7,4	% 40	-
4) Dijital uygulamaları kullandığımda öğrenciler derste daha ilgili ve dikkatli olurlar.	% 48,2	% 40,7	% 11,1	-	-
5) Dijital uygulamaların dersin akış sürecine ve öğrenci başarısına olumlu yönde katkısı olduğunu düşünüyorum.	% 25,9	% 70,4	% 3,7	-	-
6) Dijital uygulamaları üretmek ve kullanmak için çalıştığım kurumda alt yapı ve destek yeterlidir.	% 14,8	% 55,6	% 25,9	% 3,7	-
7) Her dersin içeriğine uygun dijital materyal / etkinlikler üretmek ders dışında fazla zaman ve özveri gerektirdiği için kaçınıyorum.	% 3,7	% 11,1	% 11,1	% 55,6	% 18,5

Görüşme formundan elde edilen veriler genel hatlarıyla değerlendirilecek olursa öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına önem verdikleri (%85,2), uygulamaları kullandıklarında öğrencilerin daha ilgili ve dikkatli olduklarını ve derslerdeki başarılarının arttığını (%96,3'ü) gözlemledikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu bulgular da çalışma boyunca savunulan düşünceyi destekler nitelikte bir sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Web 2.0 araçlarının görsellik, işitsellik ve dokunsallığı kullanmada geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu bilinmektedir. Öğrenciler işitsel, görsel ve dokunsal becerilerini dijital uygulamalar ile birlikte geliştirme olanağına sahip olabilmektedir. Dijital uygulamaların temel becerilerin, dil bilgisi ve sözcük farkındalığının yanı sıra 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekmede önemli bir araç olduğu da alan yazında yapılan çalışmalarda yer almaktadır. Dijital uygulamalarla gerçekleştirilen konu / metin içi ve dışı etkinliklerin öğrenci başarısında etkili olduğu alan uzmanları ile yapılan görüşme ile de desteklenmiştir.

Uygulanan görüşme formunda da görüldüğü üzere öğretmenlerin teknolojik uygulamaları kullanmada yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmesi durumunun lisans ve lisansüstü düzeyde aldıkları derslerin yetersizliği nedeniyle olduğu tahmin edilmektedir. Bu nedenle Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi merkezlerinde görev yapacak Türkçe eğitimi, Türk dili ve edebiyatı, dil bilimi mezunlarının lisans ve lisansüstü düzeylerde alacakları eğitimde teknolojik ve dijital becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte derslerin ilgili programlara dâhil edilmesi

gerekli görülmektedir. Aynı şekilde Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında da teknoloji içerikli derslerin ve uygulamaların yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Tüm bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda dersleri sıkıcılıktan kurtarmak için farklı dijital uygulamaların öğretmenler tarafından derslere dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler çağın gereği olarak teknoloji destekli uygulamaları derslere dâhil ederek kullanabilir / kullanabilirler. Her geçen gün yeni ve farklı boyutlarda uygulamaların üretilmeye devam ettiği düşünüldüğünde güncel uygulamaların da takip edilmesi ve derslere aktarılması öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde ‘z kuşağı’ bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *ZfWT*, 10 (1), 127-142.
- Alvarado, N. C., Coelho, D. ve Dougherty, E. (2016). Mobile apps for ellis: supporting language learning with engaging digital tools. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 43-58.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Allyn & Bacon.
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 350-371.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 28-41.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (4), 718-747.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 31-46.
- Dündar, Ş. N. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8 (24), 557-579.
- Ebrahimzadeh, M. ve Alavi, S. (2017). The effect of digital video games on efl students’ language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17 (2), 87-112.
- Fansa, M. (2020) Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin storyjumper deneyimleri: “Yamen okulda”. *TÜBAD*, 5 (2), 360-376.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6 (1), 12-22.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Hashim, H. (2018). Application of technology in the digital era education. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 2 (1), 1-5.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel sayı), 228-249.
- Jarvis, H. ve Krashen, S. (2014). Is Call obsolete? language acquisition and language learning revisited in a digital age. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (4), 1-6.

- Karadüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 7-29.
- Konstantinidis, A., Theodosiadou, D. ve Pappos, C. (2013). Web 2.0 tools for supporting teaching. *Turkish online journal of distance education*, 14 (4), 287-295.
- Lee, M. J. (2011). Web 2.0 technology meets mobile assisted language learning. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 41 (1), 161-175.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Özdemir, O. (2016). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12 (4), 427-444.
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-11.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 57-71.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 612-623.
- Yeşilyurt, Ş. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçları. *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* içinde, 2053-2067.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10 (3), 1153-1170.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 986-1000.

Sadeleştirilmiş Metinlerin Analizi: Fakir Baykurt- Barış Çöreği Örneği¹

Yüksek Lisans Öğrencisi Cüneyt ŞİMŞEK

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
cuneytsimsek08@gmail.com*

Doç. Dr. Funda Öрге YAŞAR

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
fundaorge@comu.edu.tr*

Özet

Bu çalışma, Fakir Baykurt'un "Barış Çöreği" adlı hikâyesinin özgün haliyle A1 ve A2 seviyeleri için sadeleştirilmiş hâllerini nitel ve nicel açıdan karşılaştırmayı amaçlamaktadır. "Barış Çöreği" hikâyesinin hangi seviyeye yönelik olduğunun belirlenmesi amacıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında görev yapan 25 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan Hikâye Seviyesi Belirleme Anketi, alınan izinler sonrasında İstanbul Gelişim Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde görev yapan toplam 25 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisine uygulanmıştır. Alan uzmanlarından hikâyeyi; kelime, dil bilgisi yapıları, cümle uzunlukları ve konu bakımından değerlendirmeleri istenmiş; hikâyenin hangi seviyeye uygun olduğuna dair görüşleri sorulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre hikâyenin B1 seviyesine uygun olduğu görüşü ortaya çıkmış ve hikâye sezgisel yaklaşım ve yapısal yaklaşım anlayışlarına göre A1 ve A2 seviyelerine uygun olarak sadeleştirilmiştir. Sadeleştirme işleminden sonra A1 ve A2 seviyeleri için elde edilen metinlerle özgün metin; TS Corpus ile Ateşman Okunabilirlik İndeksi'nden yararlanılarak kelime sayısı, benzersiz kelime sayısı, kısa kelime sayısı (5 harften kısa), cümle sayısı, ortalama kelime uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu, ilk 1.000'deki kelime sayısı, ilk 2.000'deki kelime sayısı, ilk 3.000'deki kelime sayısı, okunabilirlik indeksi puanı, mecaz anlamlı ifadelerin sayısı bakımından analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özgün hâli B1 seviyesinde olan metinden başlayarak A1 seviyesine doğru inildikçe benzersiz kelime sayısının ve mecaz anlamlı ifade sayısının azaldığı, kelime uzunluklarının kısaldığı; kısa kelime sayısının arttığı, cümle sayısının ve cümle uzunluklarının A2 seviyesinde aynı kalarak sadece A1 seviyesinde azalıp kısaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk 1.000, 2.000 ve 3.000'deki kelime sayılarına bakıldığında, kelime sayılarının dil seviyelerine göre birbirine yakın olduğu ancak ilk 1.000, 2.000 ve 3.000'deki kelime sayılarının her seviyenin tam metin kelime sayısı ile oranlandığında A1 seviyesine doğru inildikçe oranın arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sadeleştirilmiş metin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Ateşman Okunabilirlik İndeksi, TS Corpus.

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen ve yazımı devam eden yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Analysis of Abbreviated Texts: Fakir Baykurt - The Example of Barış Çöreği

Abstract

This study aims to compare the original version of Fakir Baykurt's story "Barış Çöreği" with its simplified versions for A1 and A2 levels, both qualitatively and quantitatively. The opinions of 25 field experts working in the field of teaching Turkish as a foreign language were sought in order to determine the level of the story of "Barış Çöreği". In this context, the Story Level Determination Questionnaire prepared by the researcher was applied to a total of 25 Turkish as a foreign language teacher working at Istanbul Gelişim University Turkish and Foreign Language Practice Center and Istanbul University Language Center after the permissions were taken. The field experts were asked to evaluate the story in terms of vocabulary, grammatical structures, sentence lengths and topic; they were also asked for their opinions on which level the story was suitable for. According to the feedback from the field experts, it was concluded that the story is suitable for the B1 level, and the story has been abbreviated in accordance with the A1 and A2 levels according to the intuitive approach and structural approach.

After abbreviation original text and texts obtained for A1 and A2 levels were analyzed and compared using TS Corpus and Ateşman Readability Formula, in the sense of number of words, number of unique words, number of short words (less than 5 letters), number of sentences, average word length, average sentence length, number of words in the first 1,000, number of words in the first 2,000, The number of words in the first 3,000, the readability index score and the number of figurative expressions. According to the results of the research, moving down to the A1 level from B1 level which is the original version of the text; it was determined that the number of unique words and the number of figurative expressions decreases, and the word lengths become shorter, number of short words increased; the number of sentences and sentence lengths remained the same at the A2 level and decreased and shortened only at the A1 level. In addition, when the number of words in the first 1,000, 2,000, and 3,000 are examined, it is seen that the number of words are close to each other according to the language levels, but when the number of words in the first 1,000, 2,000, and 3,000 are proportioned to the number of full-text words of each level, the ratio increases as one descends towards the A1 level.

Keywords: Abbreviated text, teaching Turkish as a foreign language, Ateşman Readability Index, TS Corpus.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi esastır. Dinleme ve okuma becerileri, anlamaya dayalı; konuşma ve yazma becerileri ise anlatmaya dayalı beceriler olarak bilinir. Bu becerilerin geliştirilmesinde farklı araç ve materyallerden yararlanılmaktadır. Sözelimi, dinleme/ izleme becerisine yönelik televizyon, video, akıllı tahta, bilgisayar, mp3 vb. araçlar yaygın olarak kullanılırken okuma/ anlama becerisine katkı sağlamak amacıyla materyal olarak metinler öne çıkmaktadır. İltar ve Açık'a göre (2019) yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler; doğrudan dil öğretmek amacıyla hazırlanmış kurgu metinler ile ana dili konuşurlarına yönelik hazırlanmış ve dolaylı olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan, özgün olan gündelik ve yazınsal metinlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metinleri her zaman kullanmak mümkün değildir çünkü her özgün metin, öğrencilerin dil düzeylerine uygun olmayabilir. Böyle bir durumda metinlerin sadeleştirilerek kullanılması dil öğretiminde yaygın kabul gören bir yaklaşımdır (Harmandar ve Kanatlı, 2020). Bu bağlamda özgün metinler temel ve orta seviyedeki öğrenciler için, seviyelerine uygun sözcük ve dil bilgisi yapıları dikkate alınarak sadeleştirilmektedir. “Sadeleştirilmiş metinlerin tümü, anlaşılabilirlik düzeyinin artmasını ve bilişsel yükün azaltılmasını hedeflemektedir” (Crossley, Allen ve McNamara, 2012, s. 91). Durmuş'a göre (2013) anlaşılabilirlik düzeyinin artırılması amacıyla karmaşık ve uzun ifade kalıplarının yerine, dil bilgisel yönden daha basit ve kısa söz dizimsel birimler tercih edilerek cümlelerin uzunluğunu kısaltmak mümkündür. Bilişsel yükün azaltılması amacıyla ise öğrenci tarafından zor anlaşılacağı düşünülen dil bilgisel yapıların, hangi biçimlerde kullanılması gerektiği üzerinde durularak metni anlama düzeyi arttırılmaktadır.

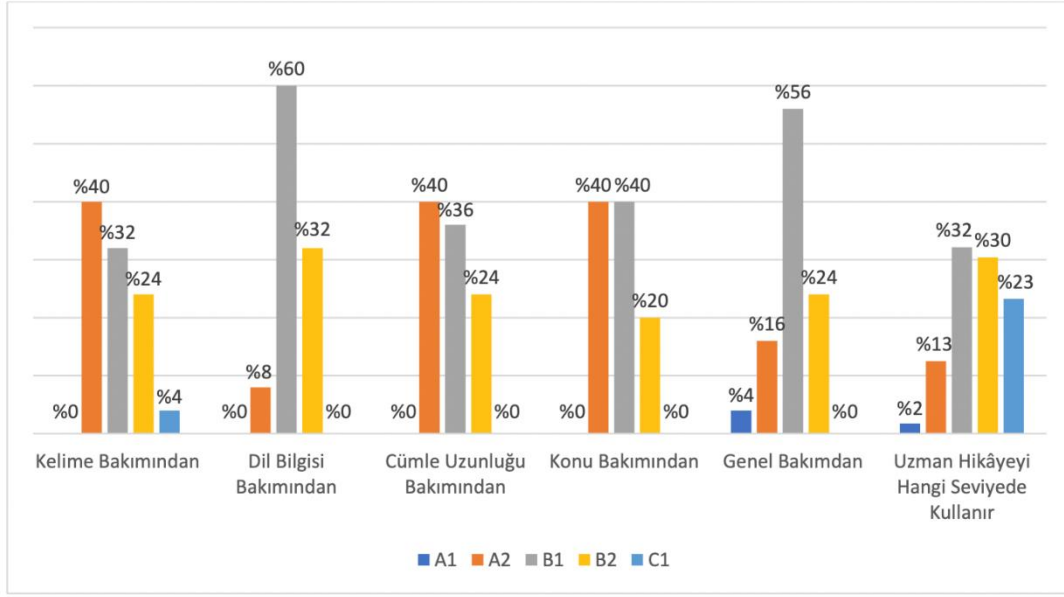
“Metinlerin sadeleştirilmesinde yapısal yaklaşım ve sezgisel yaklaşım olmak üzere iki sadeleştirme yaklaşımı temel alınmaktadır” (Allen, 2009, s. 586). Yapısal yaklaşıma göre farklı zorluk derecelerine göre yapılandırılmış kelime ve yapı listeleri kullanılarak sadeleştirme yapılmaktadır (Crossley, Allen ve McNamara, 2011, s. 84). Yapısal yaklaşımın benimsediği bir başka sadeleştirme şekli de geleneksel okunabilirlik formülleridir (Bölükbaş, 2015). Bu bağlamda bir metnin okunabilirliği kelimelerdeki harf sayısı ve cümlelerdeki kelime sayısı ile ifade edilir. Sezgisel yaklaşıma göre ise yazarların; dil öğreticisi, dil öğrencisi ve/ veya materyal geliştiricisi olarak edindikleri deneyimlerden de yararlanılarak öğrencilerin anlayabileceği düzeyde sadeleştirme yapılmaktadır (Crossley ve McNamara, 2016, s. 3). Sezgisel yaklaşımın yapısal yaklaşıma göre daha yaygın olup olmadığı kesinlik kazanmasa da Simensen (1987) tarafından yapılan bir araştırma, birçok yayıncının; metinlerin sadeleştirilmesi konusunda uyarıda bulunup tavsiye vermesine karşın yazarların, daha çok kendi sezgilerini dikkate aldıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Bölükbaş'ın (2015, s. 928) “aynı dil seviyesi için farklı kişiler/ kurumlarca hazırlanmış okuma materyallerinin sözcük ve yapı bakımından farklı olması” görüşü de metin sadeleştirmede sezgisel yaklaşımın daha yaygın kullanıldığı konusunda bir kanaat oluşturmaktadır.

İster yapısal yaklaşıma göre ister sezgisel yaklaşıma göre olsun, “ülkemizde sadeleştirme çalışmaları özellikle ana dili öğretiminde kullanılmak üzere Türk edebiyatının tanınmış eserlerinin kısaltılması ve sadeleştirilmesi biçiminde” (Kaya ve Nurlu, 2017, s. 333) sürdürülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri sadeleştirilen metnin öğrenciler tarafından kolay anlaşılır olması ve okunabilir hâle gelmesidir. Ancak bunu sağlarken özgün metin ile sadeleştirilen metnin farklı anlamlar taşımaması, başka bir deyişle, özgün metnin

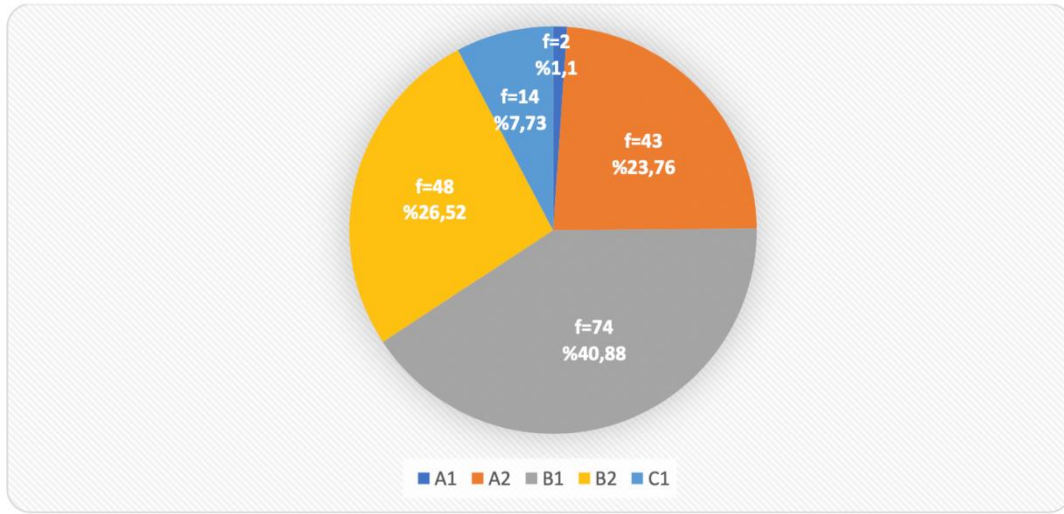
anlamını yitirmemesine de dikkat edilmelidir. Duman'a göre (2010) sadeleştirme kurallarının dikkate alınmadığını gösteren örneklerin yanında, Dede Korkut Hikâyeleri ve Orhun Kitabeleri eserlerinde olduğu gibi, sadeleştirilme açısından başarılı örnekler de mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise sadeleştirme çalışmaları henüz istenilen seviyede değildir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Fakir Baykurt tarafından yazılan "Barış Çöreği" adlı hikâyeyi A1 ve A2 seviyeleri için sadeleştirmek; sadeleştirilen metinleri kelime sayısı, benzersiz kelime sayısı, kısa kelime sayısı, ortalama kelime uzunluğu, cümle sayısı, ortalama cümle uzunluğu, ilk 1.000'deki kelime sayısı, ilk 2.000'deki kelime sayısı, ilk 3.000'deki kelime sayısı, okunabilirlik indeksi puanı ile mecaz anlamlı ifadelerin sayısı açısından özgün metin ile karşılaştırmaktır.

Yöntem, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Bu bağlamda "Barış Çöreği" adlı hikâyenin seviyesini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Hikâye Seviyesi Belirleme Anketi kullanılmıştır. Hazırlanan anket, alınan izinler sonrasında İstanbul Gelişim Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde görev yapan toplam 25 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisine uygulanmıştır. Alan uzmanlarından hikâyeyi; kelime, dil bilgisi yapıları, cümle uzunlukları ve konu bakımından değerlendirmeleri istenmiş; hikâyenin hangi seviyeye uygun olduğuna dair görüşleri sorulmuştur (Şekil 1). Sorulara verilen cevapların bir bütün olarak değerlendirilmesi sonucunda (Şekil 2) hikâyenin özgün halinin B1 seviyesinde olduğu kanaati oluşmuş, ilgili hikâyenin A1 ve A2 seviyelerine göre sadeleştirilmesine karar verilmiştir.



Şekil 1. Barış Çöreği Hikâyesinin Farklı Değişkenlere Göre Dil Seviyelerine Yönelik Dağılımına İlişkin Alan Uzmanı Görüşleri



Şekil 2. Hikâye Seviyesi Belirleme Anketi Genel Sonuçları

Hikâye sadeleştirme çalışmalarına başlamadan önce A1 ya da A2 seviyesinde olan bir öğrencinin, bilmesi gereken dil bilgisi yapılarının belirlenmesi amacıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yaygın kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe öğretim setleri incelenmiştir. İncelenen öğretim setlerinde A1 ve A2 seviyelerinde öğretilen dil bilgisi yapıları tespit edilmiştir. Bu bağlamda üç öğretim setinden en az ikisinde öğretilen, üçüncü öğretim setinde ise bir sonraki seviyede öğretildiği görülen dil bilgisi yapıları belirlenerek hikâyenin sadeleştirilmesinde kullanılacak dil bilgisi yapıları tespit edilmiş (Tablo 1); hikâye bu dil bilgisi yapılarına göre sezgisel ve yapısal yaklaşım bir arada kullanılarak sadeleştirilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinden Hareketle A1 ve A2 Seviyeleri İçin Belirlenen Ortak Dilbilgisi Yapıları

A1 Seviyesi İçin Belirlenen Dil Bilgisi Yapıları	A2 Seviyesi İçin Belirlenen Dil Bilgisi Yapıları
Alfabe	İstek kipi
Bu, şu, o, kim, ne	Gelecek zaman
Burası, şurası, orası	İsim cümlelerinde gelecek zaman
Soru edatı	Belirsiz geçmiş zaman
Var, yok	İsim cümlelerinde belirsiz geçmiş zaman
Bulunma durumu	Geniş zaman
Sayılar	Yeterlilik fiili
Çoğul eki	Pekiştirme sıfatlan
İsim cümleleri	Gibi, kadar
Yönelme durumu	Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bunun için)
Aynılma durumu	-CA, -A göre
Önce, sonra	-Dİr
Şimdiki zaman	Hem hem, ne ne, ya ya
İyelik ekleri	Emir kipinde dolaylı anlatım
Belirtme durumu	-(y)ArAk
Belirli geçmiş zaman	-(y)Ip/ -mAdAn
Saatler	-(Y)A... -(Y)A
-dAn...A kadar	-mAk için
-dAn beri,	-mAk üzere
-Dİr	
İsim tamlamalan	
-ki eki	
Karşılaştırma (daha, en)	
Emir kipi	

Kaynak: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı [A1 ve A2 (2020)], Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı [A1 ve A2 (2015)], Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 [A1-A2 (2019)]

Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen ölçütlere göre A1 ve A2 seviyeleri için sadeleştirilen metinleri özgün metinle karşılaştırabilmek için TS Corpus ve Ateşman Okunabilirlik İndeksi yazılımlarından yararlanılmıştır. TS Corpus, Türkçe için geliştirilen ve “diğer derlemlerde bulunmayan sözcük türü ve biçimbirimsel çözümlene etiketlerini içeren ve büyük bir veriye sahip bir derlem oluşturma amacıyla” (Sezer ve Sever Sezer, 2013, s. 218) tasarlanan bir proje olarak 2010 yılında başlamış, 2011 yılında ilk kez yayımlanmıştır (Sezer, 2017).

TS Corpus'ta belirlenen metnin; karakter sayısı, paragraf sayısı, noktalama sayısı, kelime sayısı, tek kelime sayısı, en uzun kelime, en kısa kelime, kelime frekansı, ilk 1.000'de yer alan kelimeler, ilk 2.000'de yer alan kelimeler, ilk 3.000'de yer alan kelimeler gibi verilere ulaşılabilmektedir (<http://tscorpus.com>).

Ateşman Okunabilirlik Formülü ise, Flesch'e ait okunabilirlik formülünün 1997 yılında Türkçeye uyarlanmasıyla hazırlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021). Ateşman (1997, s. 73-74) tarafından yapılan uyarlamaya göre okunabilirliğin hesaplanmasında kullanılan formül şöyledir:

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

x_1 : hece olarak ortalama kelime uzunluğu, x_2 : kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ateşman Okunabilirlik İndeksi, yukarıda adı geçen okunabilirlik formülünden hareketle bir metni; içerdiği kelime sayısı, karakter sayısı, zor kelime sayısı, benzersiz kelime sayısı, kısa kelime sayısı (5 harften az olan kelimeler), boşluksuz karakter sayısı, cümle sayısı, paragraf sayısı, ortalama kelime uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu, Ateşman Okunabilirlik İndeksi, okunabilirlik düzeyi yönünden otomatik olarak değerlendiren bir yazılımdır (okunabilirlikindeksi.com).

Özgün hâli B1 seviyesinde olan "Barış Çöreği" hikâyesi ile A2 ve A1 seviyeleri için sadeleştirilen metinler TS Corpus ve Ateşman Okunabilirlik İndeksi yazılımlarından yararlanılarak metinlerin; kelime sayısı, benzersiz kelime sayısı, kısa kelime sayısı, ortalama kelime uzunluğu, cümle sayısı, ortalama cümle uzunluğu, ilk 1.000'deki kelime sayısı, ilk 2.000'deki kelime sayısı, ilk 3.000'deki kelime sayısı, okunabilirlik indeks puanı ile mecaz anlamlı ifadelerin sayısına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler tablolara aktararak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Kelime Sayısı	990 kelime	994 kelime	932 kelime

Tablo 2'de özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki kelime sayılarına yönelik veriler yer almaktadır. Başlık dahil olmak üzere 990 kelimedenden oluşan Barış Çöreği hikâyesi, yapılan sadeleştirme işleminden sonra A2 seviyesinde dört kelimelik bir artışla 994 kelimeye çıkmış, A1 seviyesinde ise 58 kelime azalarak 932 kelimeye düşmüştür.

Tablo 3. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Benzersiz Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Benzersiz Kelime Sayısı	711 kelime	668 kelime	591 kelime

Tablo 3 incelendiğinde özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki benzersiz, yani farklı kelime sayıları görülmektedir. Özgün metinde benzersiz kelime sayısı 711 iken bu sayının A2 seviyesinde 668 kelimeye, A1 seviyesinde ise 591 kelimeye düştüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda B1 seviyesinden başlayıp A1 seviyesine doğru inildikçe benzersiz kelime sayısının da azaldığı söylenebilir.

Tablo 4. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Kısa Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Kısa Kelime Sayısı	152 kelime	170 kelime	178 kelime

Tablo 4'e bakıldığında özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerde yer alan kısa (5 karakterden az olan) kelimelere ait sayısal veriler görülmektedir. Özgün metinde kısa kelime sayısı 152 iken A2 seviyesinde kısa kelime sayısı 170'e, A1 seviyesinde ise 178'e çıkmıştır. Bu bağlamda hikâyenin dil seviyesi azaldıkça kısa kelime sayısının arttığı görülmüştür. Bu durum, dil öğrenmenin başlangıç aşamasında olan öğrenciler için olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Cümle Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Cümle Sayısı	267 cüme	267 cümle	260 cümle

Tablo 5'te özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki cümle sayılarına yönelik veriler gösterilmiştir. Özgün metinde cümle sayısı 267 iken A2 seviyesi için sadeleştirilen metindeki cümle sayısı aynı kalmıştır. Bu durum bazı cümlelerin çıkarılması, bazı cümlelerin ise aynı anlamı verecek şekilde ikiye bölünmesiyle açıklanabilir. A1 seviyesi için sadeleştirilen metinde ise cümle sayısı 260'a düşmüştür.

Tablo 6. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Ortalama Kelime Uzunluğu Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Ortalama Kelime Uzunluğu	2,6 hece	2,52 hece	2,48 hece

Tablo 6'ya bakıldığında özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerde yer alan ortalama kelime uzunluklarına ait sayısal veriler görülmektedir. Özgün metinde ortalama kelime uzunluğu 2,6 heceden oluşurken A2 seviyesinde ortalama kelime uzunluğunun 2,52 heceden, A1 seviyesinde ise 2,48 heceden oluştuğu belirlenmiştir. Bu bağlamda B1 seviyesinden başlayıp A1 seviyesine doğru inildikçe kelime uzunluklarının da kısaldığını söylemek mümkündür.

Tablo 7. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Ortalama Cümle Uzunluğu Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,7 kelime	3,7 kelime	3,6 kelime

Tablo 7 incelendiğinde özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki ortalama cümle uzunlukları görülmektedir. Ortalama cümle uzunluğunda, dil seviyeleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Hatta A2 seviyesi için sadeleştirilen metindeki cümle uzunluğu, hikâyenin özgün hâlindeki cümle uzunluğuyla aynı kalmış, A1 seviyesinde ise bir miktar kısalmıştır.

Tablo 8. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin İlk 1.000'deki Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Kelime Sayısı	105 kelime	116 kelime	109 kelime
Özgün/Sadeleştirilmiş Metne Göre Oran %	10,6	11,67	11,69

Tablo 8’de özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki kelimelerin ilk 1.000’deki sayılarına yönelik veriler yer almaktadır. İlk 1.000’deki kelime sayıları dil seviyelerine göre birbirine yakın gibi görülse de her seviye için hesaplanan ilk 1.000’deki kelime sayısı her bir seviyenin kendine ait tam metin kelime sayısı ile oranlandığında, dil seviyesi düştükçe oranın arttığı görülmektedir. Buradan hareketle dil seviyesi düştükçe günlük hayatta kullanılan kelimelerin görülme sıklığının arttığı söylenebilir.

Tablo 9. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin İlk 2.000’deki Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Kelime Sayısı	139 kelime	149 kelime	140 kelime
Özgün/Sadeleştirilmiş Metne Göre Oranı %	14,04	14,98	15,02

Tablo 9 incelendiğinde özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki ilk 2.000’deki kelime sayılarına ait veriler görülmektedir. İlk 2.000’deki kelime sayıları dil seviyelerine göre birbirine yakın gibi görülse de ilk 2.000’deki kelime sayısı her bir seviyenin kendine ait tam metin kelime sayısı ile oranlandığında, dil seviyesi düştükçe oranın arttığı görülmektedir. Bu bağlamda dil seviyesi düştükçe günlük hayatta kullanılan kelimelerle karşılaşma oranının arttığını söylemek mümkündür.

Tablo 10. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin İlk 3.000’deki Kelime Sayısı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Kelime Sayısı	164 kelime	169 kelime	159 kelime
Özgün/Sadeleştirilmiş Metne Göre Oranı %	16,56	17	17,06

Tablo 10’a bakıldığında özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki ilk 3.000’de yer alan kelimelere ait sayısal veriler görülmektedir. İlk 3.000’deki kelime sayıları dil seviyelerine göre birbirine yakın gibi görülse de ilk 3.000’deki kelime sayısı her bir seviyenin kendine ait tam metin kelime sayısı ile oranlandığında, dil seviyesi düştükçe oranın arttığı görülmektedir. Buradan hareketle dil seviyesi düştükçe günlük hayatta kullanılan kelimelerin görülme sıklığının arttığı söylenebilir.

Tablo 11. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Okunabilirlik İndeksi Puanı Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Okunabilirlik İndeksi Puanı	84,7 puan	87,9 puan	89,8 puan

Tablo 11’de özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerin okunabilirlik indeksi puanları gösterilmiştir. Orta seviyeden başlangıç seviyesine doğru inildikçe okunabilirlik indeksi puanının arttığı görülmüştür. Buradan hareketle A2 seviyesine göre sadeleştirilen metnin B1 seviyesindeki özgün metne göre öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılacağı; A1 seviyesine göre sadeleştirilen metnin ise A2 seviyesine göre sadeleştirilen metne göre daha kolay anlaşılacağı söylenebilir.

Tablo 12. Özgün Metin ile Sadeleştirilen Metinlerin Deyimler, Atasözleri ve Mecaz Anlamlı İfadeler Bakımından Karşılaştırılması

Hikâyenin Özgün Hâli		Hikâyenin Sadeleştirilmiş Hali	
Seviyesi	B1 Seviyesi	A2 Seviyesi	A1 Seviyesi
Deyim, Atasözü ve Mecaz Anlamlı İfadeler Sayısı	17 adet	12 adet	3 adet

Tablo 12’ye bakıldığında özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerde yer alan deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifadelerle ait sayısal veriler görülmektedir. Özgün metinde 17 olan deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifade sayısı A2 seviyesinde 12’ye, A1 seviyesinde ise 3’e düşmüştür. Bu bağlamda orta seviyeden başlangıç seviyesine inildikçe deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifade sayısında önemli bir düşüş olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinden alınan görüşler neticesinde özgün hâlinin B1 seviyesinde olduğu kabul edilen Barış Çöreği hikâyesi, hikâyenin başlığı da dahil olmak üzere 990 kelimedenden oluşmaktadır. Yapılan sadeleştirme çalışmaları sonrasında kelime sayısının A2 seviyesinde 994 kelimeye çıktığı, A1 seviyesinde ise 932 kelimeye düştüğü tespit edilmiştir. Kaya’ya göre (2018) özgün metinlerde anlaşılması zor ve karmaşık ifadeler daha uzun

söyleyişlerle açıklanmakta, gereksiz görülen ifadeler ise çıkarılmaktadır. Bu durum, kelime sayılarında çok büyük değişikliklerin olmamasını sağlamaktadır. Kelime sayısının A2 seviyesinde dört kelime artmış olması, sadeleştirme sırasında özgün hikâyeden birkaç cümle çıkarılması ve anlaşılması zor olan bazı cümlelerin bölünerek aynı anlamın bir cümle yerine iki ya da üç kısa cümleyle ifade edilmiş olmasından kaynaklanmıştır. A1 seviyesine göre yapılan sadeleştirmeye kelime sayısının 58 kelime azalmış olması, dil öğrenmenin henüz başlangıç aşamasında olan öğrencilerin metni daha kolay anlamalarına katkı sağlayacaktır.

Özgün metinde benzersiz kelime sayısı 711 iken sadeleştirme sonrasında benzersiz kelime sayısının A2 seviyesinde 668'e, A1 seviyesinde 591'e düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda orta seviyeden başlangıç seviyesine doğru inildikçe benzersiz, yani farklı kelime sayısı da azalmıştır. Kaya'ya göre (2018) benzersiz kelime sayısındaki düşüş, kelimelerin birden fazla tekrar edildiğinin en önemli göstergesidir. Bu durum, dil öğrencisinin aynı kelimelerle daha sık karşılaşmasını sağladığı için kelimeleri pekiştirmesine imkân tanıyacaktır.

Özgün metinde kısa kelime sayısı 152 iken yapılan sadeleştirme çalışmalarıyla kısa kelime sayısının A2 seviyesinde 170'e, A1 seviyesinde ise 178'e çıktığı görülmüştür. Hikâyenin dil seviyesi düştükçe kısa kelime sayısının buna bağlı olarak arttığı gözlenmiştir. Bu durum, dil öğrenmenin henüz başlangıç aşamasında olan öğrenciler için olumlu olarak değerlendirilebilir.

Barış Çöreği hikâyesinin özgün hâlinde cümle sayısı 267 iken sadeleştirme sonrasında A2 seviyesinde cümle sayısının değişmediği, A1 seviyesinde ise 260 cümleye düştüğü belirlenmiştir. Özgün metinle A2 ve A1 seviyeleri için sadeleştirilen metinlerdeki cümle sayısının birbirine yakın olması, sadeleştirme sırasında bazı cümlelerin çıkarılması, bazı cümlelerin ise aynı anlamı verecek şekilde ikiye bölünmesiyle açıklanabilir.

Özgün metinde kelime uzunlukları ortalama 2,6 heceden oluşurken sadeleştirme sonrasında kelimelerdeki ortalama hece sayısının A2 seviyesinde 2,52'ye, A1 seviyesinde 2,48'e düştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda kelime uzunluklarının, orta seviyeden başlangıç seviyesine doğru inildikçe kısaldığını söylemek mümkündür. Ivleva'ya göre (2013, s. 67) kelimedeki hece sayısı arttıkça kelimenin okunması zorlaşır, buna bağlı olarak da kelimenin anlaşılabilirliği azalır. Kelimelerdeki ortalama hece sayısının B1 seviyesinden A1 seviyesine doğru inildikçe azalması, dil öğreniminin başlangıç aşamasında olan öğrenciler için olumlu olarak değerlendirilebilir.

Deniz'e göre (2021, s. 75) "cümle uzunluklarının aşırı olması anlaşılmayı zorlaştıracığı için cümlelerin daha kısa kullanımları tercih edilmelidir." Bu çalışmada, ortalama cümle uzunluğu özgün metinde 3,7 kelimedenden oluşurken sadeleştirme sonrasında A2 seviyesinde aynı kalmış, A1 seviyesinde ise 3,6'ya düşmüştür. Orta seviyeden başlangıç seviyesine inildikçe cümle uzunluklarının da kısaldığı görülmüştür.

Özgün metin ile A2 ve A1 seviyelerine yönelik sadeleştirilen metinlerdeki kelimelerin ilk 1.000'deki sayıları dil seviyelerine göre birbirine yakın çıkmıştır. Her seviye için hesaplanan ilk 1.000'deki kelime sayısı ile her bir seviyenin kendine ait tam metin kelime sayısı ile oranlandığında, dil seviyesi düştükçe oranın arttığı görülmüştür. Aynı durum ilk 2.000 ve ilk 3.000 kelime sayısı için yapılan hesaplamalarda da ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle dil seviyesi düştükçe günlük hayatta kullanılan kelimelerin görülme sıklığının arttığı söylenebilir.

Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre Barış Çöreği hikâyesinin özgün hâli 84,7 okunabilirlik indeksi puanına sahiptir. Yapılan sadeleştirme sonrasında okunabilirlik indeksi puanı A2 seviyesinde 87,9 puana, A1 seviyesinde ise 89,8 puana yükselmiştir. Okunabilirlik indeksi

puanının, orta seviyeden başlangıç seviyesine doğru indikçe artmış olması, metnin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Nitekim Korkmaz'a göre (2022) metin sadeleştirme yöntemi ile dil öğrencilerinin metin okunabilirlik düzeyinin ve metnin anlaşılabilirlik düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır.

Kaya (2018), alt seviyedeki öğrenciler için hazırlanan eserlerde deyimlerin mümkün olduğunca az kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Barış Çöreği adlı eserin özgün metninde toplam 17 adet deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifade yer alırken A2 seviyesinde 12 adet, A1 seviyesinde ise 3 adet deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifade kullanılmıştır. Bu bağlamda B1 seviyesinden A1 seviyesine doğru indikçe deyim, atasözü ve mecaz anlamlı ifade sayısında önemli bir oranda düşüş olmuştur.

Kaynakça

- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of new texts for learners of english. *System*, 37, 585-599.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baykurt, F. (2015). *Barış çöreği* (3. Baskı). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Special Issue UDES 2015, 924-935.
- Bölükbaş, F., vd. (2020a). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı: A1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., vd. (2020b). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı: A2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and extra-textual generations resulting from simplified and authentic texts. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 1-19.
- Crossley, S. A., Allen, D. & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.
- Crossley, S. A., Allen, D. B. & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84-101.
- Deniz, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma*. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi El Kitabı* içinde (s. 67-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *TÜBAR XXVII*, 285-295.
- Durmuş, M. (2013). İkinci / yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Gültekin, İ., vd. (2015a). *Yedi İklim Türkçe ders kitabı: A1*. İstanbul: Karbey Yayıncılık.
- Gültekin, İ., vd. (2015b). *Yedi İklim Türkçe ders kitabı: A2*. İstanbul: Karbey Yayıncılık.
- Harmandar, M. ve Kanatlı, F. (2020). Haldun Taner'in "Sahib-i seyf-ü kalem" adlı öyküsünün temel dil becerileri bağlamında B1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(2), 194-208.
- Ivleva, E. (2013). Sprachbiographische Überlegungen zur Förderung der Lesefähigkeit in DaF. T. Tomasek, E. Neuß, K. Schulze (Ed.), *Deutsch-usbekische Studien* içinde [4. Cilt (s. 63-71)]. Berlin: LIT Verlag.
- İltar, L. ve Açıık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346.
- Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu hariciye koğuşu ve yıldı atı adlı eserlerin yabancılar için a2 düzeyine uyarlanması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, M. ve Nurlu, M. (2017). Özgün ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sadeleştirilmiş metinlerde fiilimsi kullanımı: Dokuzuncu hariciye koğuşu ve yıldı atı örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 325- 342.
- Korkmaz, C. B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin uyarlama. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde [6. Baskı (s. 123-145)]. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, T. (2017). TS Corpus Project: An online Turkish dictionary and TS DIY Corpus. *European Journal of Language and Literature Studies*, 3(3), 18-24.
- Sezer, T. ve Sever Sezer, B. (2013, Mayıs). TS Corpus: Herkes için Türkçe derlem. 27. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi. Erişim adresi: https://tscorpus.com/wp-content/uploads/2016/05/TS_Corpus_Herkes_Icin_Turkce_Derlem.pdf
- Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 41-57.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Genel Yayın No: 7607.
- Uzun, N. E. (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 1 (A1-A2)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yararlanılan İnternet Sayfaları
- <http://tscorpus.com>
- okunabilirlikindeksi.com

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Görev Temelli Sözcük Öğretim Etkinlikleri

Doç. Dr. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi
muratelmali1@gmail.com

Doktora Öğrencisi Meral YILDIRIM
İstanbul Üniversitesi
meralyildirim.33@gmail.com

Özet

İletişim, en genel ve basit tanımıyla, kişiler arası duygu, düşünce ve bilgi alışverişidir. Anlaşılmaya dayanan bu mütakabiliyet sürecinin var olmasının temelinde yatan unsur dildir. Dil, birey-toplum ilişkisi ve dolayısıyla toplum-toplum ilişkisinin de şekillenmesinde öncüdür. Bu sebeple dil öğretimi insan unsurunun olduğu her yer ve her anda önemli olmuştur. Ana dili ediniminin yanı sıra yabancı dil öğrenim ve öğretimi küreselleşen dünyaya ayak uydurmanın en temel ve pratik yolu olmuştur. Dil öğretim metotları ve tarihesi bütünsel açıdan ele alındığında hedef dilin öğretimi dil bilgisi, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma, sözcük öğretimi ve kültür aktarımını içermektedir. Sözcük öğretimi temel bir beceri alanı olarak görülmesi bile beceri alanları, dil bilgisi ve kültür aktarımı içerisine dâhil edilmesi gereken en önemli dil öğretim unsurlarından birisidir. Yabancı dil öğrenimini gerçekleştiren bir bireyden hedef dile ait sözcükleri de aktif bir biçimde kullanması beklenmektedir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında, dil öğrencilerini bu hedefe ulaştırmak için AOÖÇ'nin önerdiği görev temelli dil öğretim yöntemini temel alan sözcük öğrenim ve öğretim çalışmalarının yapılması gereklidir. Bu bağlamda, bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan İstanbul, İzmir, Yeni Hitit ve Yedi İklim A1 ve A2 düzeyi ders kitapları sözcük öğretim çalışmalarının sıklığı ve görev temelli dil öğretimine uygunluğu açısından ele alınmıştır. İnceleme sonunda, yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki sözcük kısımları revize edilerek Avrupa Ortak Başvuru metninin esas aldığı görev temelli dil öğretim yöntemine uygun A1 ve A2 düzeyleri için sözcük öğretim etkinlik önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Görev Temelli Dil Öğretimi, Sözcük Öğretimi

Task Based Vocabulary Teaching Activities for A1 and A2 Level Classes in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Communication, with its most general and simple definition, is the exchange of feelings, thoughts and information between human. The element underlying the existence of this reciprocity process, which is based on understanding, is language. Language is a pioneer in shaping the individual-society relationship and therefore the society-society relationship. For this reason, language teaching has been important wherever and whenever there is a human element. In addition to the acquisition of the mother tongue, foreign language learning and teaching has become the most basic and practical way to keep up with the globalizing world. When language teaching methods and history are considered holistically, teaching the target language includes grammar, four basic language skills, listening, speaking, reading and writing, vocabulary teaching and cultural transfer. Even though vocabulary teaching is not seen as a basic skill area, it should be included in the transfer of grammar and culture which are one of the most important language teaching elements. An individual who learns a foreign language is expected to use the words of the target language actively. For this reason, vocabulary learning and teaching activities based on the task-based language teaching method suggested by CEFR should be carried out in Turkish as a foreign language classes in order to help language learners reach this goal. In this context, İstanbul, İzmir, Yeni Hitit and Yedi İklim A1 and A2 level textbooks used in Turkish as a foreign language lessons are discussed in this study in terms of the frequency of vocabulary teaching and their suitability for task-based language teaching. At the end of the research, the vocabulary sections in the textbooks used in Turkish as a foreign language lessons were revised and vocabulary teaching activities were suggested for A1 and A2 levels in accordance with the task-based language teaching method based on the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Common European Framework of Reference for Languages, Task-Based Language Teaching, Vocabulary Teaching

Giriş

Dil tanımını yapan ilk araştırmacılardan olan İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure dili bir kâğıda, düşünce ve sesi de bu kâğıdın iki yüzüne benzetmektedir. Söz gelimi zihinde beliren imge ve o imgenin sesleri arasındaki nedensiz, uzlaşımsal ve çizgisel birliktelik dili oluşturan birimlerdir. Chomsky ise dil tanımını daha çok biyolojik temellere dayandırmaktadır. Yalnızca insana ait olan dil yetisinin beyinde yer alan bir dil birimi ile üretildiğini ifade eden Chomsky, bu üretimin sınırlı yapıdan sınırsız yapıya doğru olduğunu savunmaktadır.

Aksan (2015: 11), dil tanımını hem yapısal hem de sosyokültürel temelde de ele almıştır. Ona göre “dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülmemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur”. Dil, bireysellikten toplumsallığa doğru yol almanın en etkili ve güçlü araçlarından biridir.

Dil, sosyalleşmenin en büyük aracı olarak varlığını hem ana dili ediniminde hem de yabancı dil öğreniminde açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Değişen ve dönüşen dünyanın siyasi, askeri ve ekonomik ilişkileri dil bilme gerekliliğini hem eğitimde hem de günlük yaşamda kendisini hissettirmektedir. Devletler arasındaki ticari, diplomatik, politik, bilimsel her türlü ilişkinin etkili sürdürülmesi ve ülke çıkarlarının korunması, kullanılan iletişim dilinin en üst düzeyde kullanılması ile mümkündür. Bu durumda, yabancı dil bilgisi uluslararası ortamda istenilen sonuçları elde etmek için önemli bir araç olmaktadır (Işık, 2008: 99).

Batıda Latin ve Grek dillerinin, doğuda ise Arap dilinin öğretimi ile başlayan dil öğretim yöntemleri çağı, 18. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmeye başlayan sanayi devrimi ile bir ihtiyaç hâline çıkıp bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu süreç, yabancı dil öğretim yöntemi biliminin doğması ve dil eğitiminde yeni kavramların ortaya çıkmasıyla alanyazında yerini almıştır.

Birbirlerine alternatif olarak doğan yöntemler geleneksel ve modern dil öğretim yöntemleri olarak iki ana sınıfa ayrılmaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, direkt/dolaysız yöntem, doğal yöntem ve işitsel, dilsel yöntem geleneksel dil öğretim yöntemlerinin başlıcalarıdır. İletişimsel ve seçmeci/eklektik gibi yöntemler ise modern dil öğretim yöntemleri kısmını oluşturmaktadır. Bununla beraber, alternatif dil öğretim yöntemleri başlığı altında toplanabilecek sessizlik, telkin, içerik merkezli yöntemler gibi çeşitli dil öğretim yöntemleri de alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada Avrupa Ortak Başvuru metninin temel aldığı alternatif yöntemlerden olan görev temelli dil öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan görev temelli öğretim yöntemi aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

“Yaşayan dillerin öğrenilmesi, öğretilmesi ve değerlendirilmesi için şeffaf, tutarlı ve olabildiğince kapsamlı olarak hazırlanan Başvuru Metni, dillerin kullanımı ve öğreniminin çok genel bir temsilini tarif eder. Burada öncelikli bakış açısı, çok genel olarak, eylem odaklı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım dilin tüm kullanıcısı ve öğrencilerini yalnızca dilsel görevleri yerine getiren değil, belirli durum ve ortamda, belirli bir eylem alanı içinde verilen görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak görür. Söz edimleri, dil etkinliklerinde gerçekleştiği takdirde bile, onlara yalnızca sosyal bağlamda tam anlamını verirler. Eylem birey (bireylerin) belirli bir sonuca ulaşmak için sahip olduğu yetenekleri stratejik bir biçimde harekete geçirme hâlidir. Bu şekilde gerçekleştiği

takdirde bireyin sorumluluk alanında olan bir “görev” vardır denilebilir. Bu nedenle görev temelli yaklaşım sosyal aktörün sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal ve psikomotor yetileri ve tüm kapasiteleri de hesaba katar” (CECRL, 2001: 15).

İlk olarak Güney Hindistan’da Dr. N.S. Prabhu tarafından kullanılan ve geliştirilen görev temelli dil öğretim yöntemi üç ana kısımdan oluşmaktadır. Görev öncesi bölüm, görev döngüsü ve dile odaklanma kısımları aşağıdaki tabloda detaylı bir biçimde açıklanmaktadır:

GÖREV ÖNCESİ BÖLÜM

Konuya ve Göreve Giriş

Dil öğreticisi konuyu sınıfla birlikte keşfeder, yararlı kelimeleri ve cümleleri vurgular ve öğrencilerin görev talimatlarını anlamalarına ve hazırlanmalarına yardımcı olur. Dil öğrenenler, benzer bir görevle ilgili daha önceden yapılmış bir çalışmanın kaydını dinleyebilir veya bir metnin görevle ilgili kısmını okuyabilirler.

GÖREV DÖNGÜSÜ

Görev

Öğrenciler görevi küçük gruplar veya çiftler şeklinde yaparlar. Dil öğreticisi belirli bir mesafeden gözler, iletişimle ilgili tüm girişimleri cesaretlendirir fakat herhangi bir düzeltme yapmaz. Bu durum özel bir duygu olduğu için öğrenciler deneyim konusunda kendilerini rahat hissederler.

Planlama

Öğrenciler, görevi nasıl yaptıklarını, neye karar verdiklerini veya neler keşfettiklerini tüm sınıfa sunmak için (sözlü veya yazılı olarak) hazırlık yaparlar. Sunum aşaması herkese açık olduğundan doğal olarak öğrenciler doğru olmak isteyeceklerdir. Bundan dolayı öğretici dil tavsiyesi verme konusunda hazırlıklı olmalıdır.

Sunum

Bazı gruplar raporlarını sınıfa sunarlar veya yazılı raporlarını değiştirerek sonuçları karşılaştırırlar. Öğretici bir başkan gibi davranarak raporlar hakkında yorum yapar. Öğrenciler şimdi benzer bir görevle ilgili daha önceden yapılmış bir çalışmanın kaydını dinleyebilir ve onların yaptıklarını kendilerinininki ile kıyaslayabilirler. Ya da kendi yaptıkları görevle ilgili benzer bir konuyu veya yazdıklarıyla ilgili benzer bir çalışmayı okuyabilirler.



DİLE ODAKLANMA**İnceleme**

Öğrenciler metnin veya dinleme kayıtlarının transkript edilmiş hâlini belirli özelliklerine göre inceler ve tartışır. Kelime kitaplarına yeni kelimeler, cümleler ve kalıplar kaydederler.

Uygulama

Dil öğreticisi analiz sırasında veya sonrasında verilerde meydana gelen yeni kelimelerin, cümlelerin ve kalıpların uygulamasını düzenler.

Tablo 1. Görev Döngüsü (Willis, 1996, akt. Göçer, Karadağ, 2018: 340)

Görev öncesi süreçte konunun öğrencilere tanıtımı ve görevlerin dağıtımı yer alır. Görev sırası/döngüsünde dil öğreticisi tarafından verilen görevlerin yerine getirilmesi ve görevlere ait raporların dil öğrencileri tarafından hazırlanması esastır. Görev esnasında öğrenciler ikiye ya da grup olacak şekilde eşleştirilir ve görevlerini grup çalışması yaparak tamamlarlar. Dil öğreticisi, öğrenciler tarafından hazırlanmış diyalogları dinleyip sözel ve/veya yazılı olarak hazırlanmış görevlere yorum yapar. Tüm sınıfın önünde bir tane diyalog gerçekleştirilir. Bu diyalog biter bitmez öğretici tarafından da aynı diyalog sesli bir biçimde okunur ve böylece öğrenciler kendi diyalogları ile ana dili konuşan öğreticinin tekrar ettiği diyalogu karşılaştırabilirler. Görev sırasında öğrencilerin dil düzeyi, ilgi ve beklentileri ve öğrenimin gerçekleştirildiği bağlam göz önünde bulundurularak aracı dil ve/veya ana dili kullanımına ihtiyaç halinde başvurulabilir. Buradaki temel amaç öğrencilerin kaygı düzeyini optimum seviyede tutabilmek ve iletişimin en temel noktası olan anlaşılabilirliğe katkı sağlamaktır. Görev döngüsünün son aşaması olan görev sonrası safha (dil odağı), görev döngüsü sırasında kullanılan dilde ortaya çıkan belli başlı bazı özelliklerin daha yakın bir şekilde çalışılmasına ve incelenmesine olanak sağlar.

Öğrenciyi sosyal bir aktör olarak işe koşan görev temelli yöntemde gerçek hayat durumları büyük önem arz eder. Gerçekleştirilmesi gereken görevler aracılığıyla dil öğrencisi iletişim kurarak sosyalleşir. Söz gelimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni' ne göre görev temelli, yöntemde dil bir araç, iletişim ise amaç konumundadır.

Dil öğretiminin ana unsurlarından biri olan sözcük ve sözcük öğretimi günümüzde yaşama yakınlık öğretim ilkesine uygun görevlerin sınıf içinde ve/veya dışında etkin bir biçimde kullanımıyla gerçekleştirilmelidir. Uygulanacak etkinlikler dil öğrencileri tarafından en yüksek verimi sağlayacak etkinlikler arasından seçilmelidir. Etkinliğin odağı dil öğretiminde karşılaşılabilecek muhtemel olan monoton havayı kırmak ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek olmalıdır.

Görev temelli sözcük öğretiminin beş alt kategoriye ayrılarak öğretilmesi mümkündür. Bunlar dil becerileri ile birleştirilip dinleme, okuma, yazma ve konuşma temelli sözcük etkinlikleri ile hafızada tutma etkinlikleri şeklinde sıralanmaktadır.

Dinleme Temelli Sözcük Etkinlikleri

Ana rahminde başlayan dil edinim sürecinde dikkate çarpan ilk şey dinleme becerisinin gelişim safhalarıdır. Anne karnındaki gelişimin altıncı haftasından itibaren titreşimleri hissetmesi ile başlayan bu süreç doğumdan sonra sesleri tanıma ve onları zihinde anlamlandırma şeklinde bir yol alır. Seslere karşı verilen fiziksel tepkiler bir yaş civarında sözel tepkilere dönüşmeye başlar. Bu sebeple araştırmacılar dil öğrenimine dinleme becerileriyle başlanmasının yerinde olacağını düşünmektedirler.

Dinleme becerisinin evrimsel gelişimine büyük önem veren görev temelli yöntem ve bu yöntemi savunan kuramcılar dinleme temelli sözcük öğretimi için video, şarkı, film, belgesel vb. görsel işitsel araçların titizlikle kullanımına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araçların seçimi en önemli husustur. Şarkılar, film ve belgesel gibi dil öğretim materyalleri öğrencinin doğası gereği dikkatini kolaylıkla çekecektir. Ancak, dil öğreticisi herhangi bir şarkıyı ya da filmi doğrudan sınıfa getirmek yerine belirli ölçütler dâhilinde seçim yapmalıdır. Söz gelimi dil öğreticisi şarkı ya da film gibi dinleme temelli sözcük etkinliklerinde öğrencileri çok fazla bilinmeyen ve anlaşılması zor söz ve söz öbeklerine maruz bırakmamalıdır. Şarkı, film gibi seçimlerde öğrencilerin tercihi dikkate alınmalıdır. Öğreticinin bu noktadaki asıl görevi öğretim materyali seçimi ile materyal üzerinde öğretilecek konunun detaylarının belirlenmesidir.

Konuşma Temelli Sözcük Etkinlikleri

Dinleme becerisiyle iç içe gelişen ve dil edinim/öğreniminde ikinci sırayı alan konuşma becerisinin gelişimi etkileşimli iletişimsel görevler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ellis'e (2003) göre görevler, hedef dilde öncelikle anlamı ileterek dil öğreniminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Geleneksel dil öğretim kuramcılarının aksine görev temelli kuramcılar iletişimde etkileşimi sağlayan gönderici-alıcı unsurunun varlığının elzem olduğunu savunmaktadır. Geleneksel sınıf ortamı ve yoğun yapı odaklı dil öğretimi konuşma becerisinin gelişimine ket vurmaktadır. Bu nedenle, dili iletişim amaçlı kullanan dil öğrencilerinin varlığı görev temelli dil öğretim yönteminin ana unsurlarından birisidir. Bir metni ezberleyip ya da salt dilbilgisel yapıların tekrarından oluşan aktiviteleri kullanmak yerine gerçek görselleri ya da nesnelere sınıf ortamına getirip konuyla ilişkilendirmek konuşma becerisi için gerekli olan motivasyonu ve özgüveni öğrenciye verir. İkili/eşli veya grup çalışmaları ile sosyal aktör olarak görülen dil öğrencileri gerçek sosyalleşmenin ilk adımlarını atmış olur.

Okuma Temelli Sözcük Etkinlikleri

Dinleme ve konuşma becerisinden sonra dil edinim sürecinde okuryazarlıkla beraber gelişen üçüncü beceri okumadır. Otantik dil materyallerinin ders içerisinde kullanımıyla doğru orantılı bir şekilde gelişen okuma becerisi için Mihwa Chung 2009 yılında yaptığı "Gazete Sözcük Listesi: Gazete Okumak İçin Özel Hazırlanmış Kelime Bilgisi" başlıklı çalışmada okuma becerisinin dil öğreniminde büyük önem arz ettiğinden ve gazetenin de bu amaca hizmeteden bir materyal olduğundan bahsetmektedir. Gazeteler okuma derslerinde okuma becerisini ve sözcük dağarcığını geliştirmek için sıklıkla kullanılır (Hwang & Nation, 1989; Klinmanee & Sopprasong, 1997). Gazetenin yanı sıra kısa hikâyeler, magazin, dergi, şiir ve diğer edebiyat türleri sınıf içi kullanımına uygun bir biçimde ve öğretmenin belirleyeceği görevlerle birleştirilerek okuma temelli sözcük etkinliklerinde kullanılabilir.

Yazma Temelli Sözcük Etkinlikleri

Dil edinim ve öğreniminde gelişmesi beklenen son beceri olan yazma becerisi, ürüne dayalı bir beceri olduğu için hem ana dilinde hem de yabancı dilde edinimi ve/veya öğrenimi zordur. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve plânlı yapılan etkinliklerle mümkündür (Baş, 2002: 66).

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dil öğretiminde kullanılan yazma etkinlikleri kontrollü, güdümlü ve serbest yazma etkinlikleri olarak üç temel düzeyde incelenmektedir. Öğrencinin seviyesine çeşitlendirilebilen ve sınıf içi etkinliklerde kullanılabilen bu etkinliklerde öğretici daha çok rehber rolündedir. Sözcük zinciri, kelime bulma, karışık harfler, farklı sözcük türlerinden bir kelime örneği bulma gibi etkinlikler hem zihinsel örgütlemeyi artıran hem de yazma işlemini daha verimli hâle getiren etkinlik türlerinden bazılarıdır.

Hafızada Tutma ve Geri Çağırma Temelli Sözcük Etkinlikleri

İletişimin ana amacı gönderilen ve alınan mesajın zihinde anlamlandırılıp örgütlenmesidir. Bu nedenle zihinde var olan eski bilgilerin yeni bilgilere eklenerek ilerlenmesi esastır. Bu bağlamda, okuma ve dinleme ile edinilen edilgen sözcük hazinesi öğretilmek istenen yeni bilgiler için işe koşulmalıdır. Söz gelimi, dil öğreticisi dil kullanıcısının ön ek bilgisini kullanarak yeni sözcükler türetmesini sağlayabilir. Bununla birlikte grup çalışmalarında anlamsal haritalar kullanarak öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarına ve çok fazla sayıda sözcük bilgisine sahip olmalarına yardımcı olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derslerdeki birçok etkinlik kelime bilgisine yöneliktir. Derslerde işlenen konuya ve sınıfın durumuna göre yeni kelimeler verilerek öğrencilerin bu yeni kelimeleri kavraması hedeflenir (Biçer, Polatcan, 2015: 813). Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınarak şekillendirilen yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi ve bu öğretim sonucunda varılmak istenen noktalar ve uyulması gereken ölçütler dil düzeylerine göre belirlenmiştir. Buna rağmen yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki en büyük eksiklerden biri dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının temel alınarak hazırlandığı sözcük öğretimi araştırmalarıdır. Dil öğretim stratejilerinin genel olarak bahsedildiği çalışmalarda sözve söz varlığının öğretimi için çeşitli sözcük öğretim etkinlikleri anlatılmıştır. Ancak, yöntem ve yaklaşımlara dayalı çalışmalarla alanyazında sık bir biçimde karşılaşılmamıştır.

Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz ve söz varlığı ile ilgili çalışmaların sayısının gün geçtikçe artmakta olduğunu aşikârdır ama bu çalışmaların yoğunlukla sözcük öğretim stratejilerinden yola çıkılarak yapıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sözcük öğretimi ile ilgili belirgin bir dil öğretim yöntemi ya da yaklaşımı temel alınarak yapılmış araştırma sayısı oldukça azdır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bağımsız bir bilim dalı olarak ele alınmamasından ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarının diğer yabancı dillerle – özellikle İngilizce- ilgili yapılmış olan araştırmaların ekseninde şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışma; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılmış olan İstanbul A1, A2; İzmir A1, A2; Yedi İklim A1, A2 ve Yeni Hitit A1, A2 ders kitaplarında görev temelli sözcük öğretim çalışmalarının yapılıp yapılmadığına cevap arar niteliktedir. Yapılan inceleme sırasında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İncelenen ders kitaplarında dört temel becerinin öğretimi gibi sözcük öğretimi için ayrı bir bölüm var mıdır?

- Sözcük öğretimi doğrudan mı yoksa dolaylı bir biçimde mi yapılmıştır?
- Sözcük öğretimi esnasında görsel materyaller kullanılmış mıdır?
- Hedef dil sözcük öğretimi yapılırken ana dilden yararlanılmış mıdır?
- Sözcük öğretimi aşamasında sözcük öğretim stratejilerinden yararlanılmış mıdır?
- Sözcük öğretimi hangi yöntem / yaklaşım temel alınarak öğretilmeye çalışılmıştır?
- Görev temelli yöntem özellikleri taşıyan sözcük öğretim çalışmaları var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yaklaşım ve yöntem temelli sözcük öğretim çalışmalarının nicel ve nitel olarak az olduğu yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında, görev temelli dil öğretim yöntemini temel alan çeşitli etkinliklerle sözcük öğrenim ve öğretim çalışmaları yapmak ve yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine söz ve söz varlığı öğretimi konusunda bilgilere materyal desteği sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel çalışma deseninden yararlanılmış ve doküman analizi yoluyla araştırma süreci tamamlanmıştır. Çalışma için bir kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve doğrultusunda inceleme nesnesi olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul A1, A2; İzmir A1, A2; Yeni Hitit A1, A2 ve Yedi İklim A1, A2 ders kitapları ele alınmıştır. İstanbul ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara Tömer tarafından hazırlanan ders kitaplarındaki sözcükler ve bu sözcüklerin öğretim şekilleri ünitelere göre analiz edilmiştir. İlgili dokümanlar incelenerek görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri ders planı şeklinde önerilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Görev Temelli Yöntem Açısından Değerlendirilmesi

Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılmış olan İstanbul A1, A2; İzmir A1, A2; Yedi İklim A1, A2 ve Yeni Hitit A1, A2 kitapları sözcük öğretimi açısından ele alınmıştır. Ders kitaplarının güncel basım tarihleri dikkate alınarak araştırma yapılmaya çalışılmıştır. Ders kitapları ile ilgili dikkati çeken ilk ve en önemli unsur sözcük öğretimi için görev temelli yöntemin esas alınmamasıdır. Bu temel eksikliğin yanında ders kitaplarında gözlemlenen ve alt problemlerle dair analiz sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

İstanbul A1 – A2

İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanmış olan Yabancılar için Türkçe İstanbul A1 ve A2 ders kitaplarında sözcük öğretimi için ünite sonlarında bir liste yer almaktadır. Ancak bu liste yalnızca alfabetik olarak sıralanmıştır. Sözcük öğretimi, sözcüğün anlam ya da anlamlarının öğretimiyle sınırlandırılabilir bir süreç değildir (Uğur, Azizoğlu, 2015: 155).

Harmer (2006: 16-22) kelime öğreniminin dört boyutun kavranmasıyla mümkün olabileceğini açıklamaktadır. Bunlar, a) çok anlamlılık (eş anlam, zıt anlam, derin anlam, yüzeysel anlam, çağrışım), b) kelime kullanımı (mecazi, deyim), c) kelime birleşimi (kelime grubu, ön ek, son ek), d) kelime grameri (sıfat, zarf, isim olma durumları vb.) olarak sınıflandırmıştır (Harmer, 2006; akt. Tok ve Yığın, 2014: 266). Başlangıç düzeyi sözcük öğretimi için alanyazında genel yargı doğrudan yapılması yönündedir. Ancak, İstanbul A1, A2 ders kitaplarında doğrudan öğretimin yanında örtük bir biçimde sözcük öğretimi yapıldığı da görülmüştür. Söz gelimi beşinci ünite de öğretilmesi/öğrenilmesi beklenen sözcüklerin yanında altıncı ünite de yer alan sözcüklerin de sıklıkla kullanıldığı hatta sözcük öğretim etkinliklerinde cümle ya da bağlam içerisinde kullanıldığı gözlemlenmiştir.

A1 ve A2 dil düzeyi öğrencileri için hedef dil sözcük öğretim esnasında ana dilden yardım alınabilmektedir. TELC (2013) dil öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmeleri esnasından karşılaştırmalı anlam bilim için ana dil ve hedef dilin aynı anda kullanılabilmesini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, İstanbul A1, A2 ders kitapları sözcük öğretim aşamasında ana dil kullanımına başvurmadığı gözlemlenmiştir.

Oxford (1990: 38–43) doğrudan dil öğrenme stratejilerini bellek destekleyiciler ve bilişsel stratejiler olmak üzere iki ana kategoriye ayırmıştır (akt., Serçe, 2013). İstanbul A1, A2 ders kitapları bu iki ana kategori temel alınarak incelendiğinde çok fazla eksikle karşılaşmıştır. Sözcük öğretiminin tekrar etme, görsel materyalle çağrıştırma ve dinleme aktiviteleri gibi sınırlı sayıda stratejilerle yapıldığı gözlemlenmiştir.

İzmir A1 – A2

Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından hazırlanan İzmir A1, A2 ders kitaplarında gözlemlenen ana sorun sözcük öğretiminin diğer dil becerileri gibi herhangi bir bölümde ele alınmamış olmasıdır. Sözcük öğretimi yalnızca dil bilgisi öğretimi içerisinde tamamlayıcı bir unsur olarak yer almıştır. Ancak Uğur ve Azizoğlu (2016) dil öğretiminin temel amacının dört temel dil becerisinin geliştirilerek dilin etkin kullanımının sağlanması olduğunu ifade etmiştir. Bunun yolunun yalnızca dört temel becerinin öğretilmesiyle değil dil bilgisi ve sözcük öğretiminin de birer beceri alanı olarak görülmesiyle mümkün olduğunu vurgulamışlardır.

İzmir A1 ve A2 ders kitaplarında sözcük öğretimi doğrudan yapılmaya çalışılmış ancak belirgin bir sınıflandırma olmaması sözcük öğretimi zorlaştırmıştır. Sözcük öğretiminin bir çerçeve ve düzen doğrultusunda yapılması gerekmektedir çünkü “tamamen yabancı oldukları bir dünyaya adım atan yabancı dil öğrencileri yeni öğrenecekleri dilin farklı dil bilgisi kuralları, sesletimi ve sözcük bilgisiyle uğraşmak zorundadır. Yeni dilin nasıl bir yapıya sahip olduğu, tekil-çoğul ayrımı, zamanların kullanım alanları vb. öğrenilmesi gereken unsurlardan sadece birkaçıdır. Yeni öğrenilen sözcüklerin sesletimi, anlamı ya da anlamları, kullanıldığı bağlamlar ise sözcük öğretimi açısından aşılması gereken sorunlardır” (Apaydın, 2007: 70).

İzmir A1, A2 ders kitaplarında göze çarpan diğer bir kısım da dil öğretim materyallerinin yalnızca resimlerden oluşmasıdır. Ancak dil öğretim alanında –özellikle İngiliz Dili eğitimi alanında- sıkça bahsedilen ve kullanımının dil öğretimine büyük katkı sağladığı yapılan çalışmalar sonucunda doğrulanmış olan ‘özgün ders malzemesi’ (Yaman ve Ekmekçi, 2018) (authentic materials) kullanımına rastlanmamıştır.

Başlangıç dil düzeyine sahip olan İzmir A1 ve A2 dil öğrencileri için hedef dil sözcük öğretimi yapılırken ana dilden destek alınmamıştır. Bunun yanı sıra, sözcük öğretim stratejilerinde tekrar ve görsel materyal yoluyla öğretim ile sınırı kalmıştır. Üst düzey bilişsel stratejilere yer verilmemiştir. İzmir A1, A2 ders kitabında sözcük öğretimi ağırlıklı olarak dil bilgisi-çeviri yöntemine uygun bir şekilde tasarlanmıştır.

Yedi İklim A1 – A2

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim A1, A2 kitabı sözcük öğretimi için her ünite sonunda 'kelime dünyası' bölümüne yer vermiştir. Dört temel dil becerisinin yanı sıra sözcük için ayrı bir bölüme yer verilmiş olması Yedi İklim A1, A2 ders kitabının olumlu yönlerinin başında gelmektedir çünkü dil öğretiminde büyük rol oynayan sözcük öğretimi dört temel dil becerisinin öğretimini de kolaylaştırmaktadır. Ancak ünite sonlarında yer alan bu bölümün içeriğinin daha özenli hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Sözcük öğretiminde yalnızca anlam ve sesletime dikkat edilerek yapılan öğretim eksik kalacaktır.

Doğrudan sözcük öğretimi ile etkin sözcük dağarcığının gelişimine katkıda bulunacak çalışmaların yer aldığı Yedi İklim A1, A2 ders kitabı görsel materyal kullanımı açısından da zengin bir içeriğe sahiptir. Yalnızca resim kullanılmamış, Türk tiyatrosunda görev alan ünlü oyuncuların görselleri ve bu görsellerle oluşturulan metinler aracılığıyla da sözcük öğretimine gereken önemi vermeye çalışmıştır. Ancak sözcük öğretim stratejileri açısından değerlendirildiğinde İstanbul A1, A2 ve İzmir A1, A2 ders kitaplarında olduğu gibi çoğunlukla davranışçı yaklaşımı temel alan -tekrar, sesletim gibi- stratejilerden yararlandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra hedef dil sözcük öğretimi yapılırken ana dilden yararlanma yoluna gidilmemiştir.

Yeni Hitit A1 – A2

Ankara TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit A1, A2 ders kitabı sözcük öğretimini ayrı bir bölüm olarak sunmamış, bunun yerine ünite içerisinde yer alan metin ve dil bilgisi çalışmalarını içerisinde sözcük öğretimine yer verilmiştir. Buna ek olarak sözcükler ağırlıklı olarak anlamsal kategori temel alınarak öğretilmeye çalışılmıştır.

Yeni Hitit A1, A2 ders kitabında doğrudan sözcük öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Ancak Oxford'un (2001) sözcük öğretim stratejilerinin alt boyutları olarak alanyazında söz ettiği sosyal, duyuşsal ve üst bilişsel stratejilere yer verilmediği gözlemlenmiştir. Daha çok bellek stratejileri üzerinde yoğunlaşan Yeni Hitit A1, A2 ders kitabı aynı sözcükleri farklı metin ve ünite içerisinde kullanılmasını sağlayarak uzun süreli bellekte yer edinmesine yardımcı olmaktadır.

Temel seviye sözcük öğretiminde önemli rol oynayan ana dil kullanımına rastlanılmamıştır. Bunun yerine ders kitabı görsel açıdan zengin hâle getirilmeye çalışılmıştır. Yeni Hitit A1, A2 ders kitabı özgün ders malzemesi kullanımı bakımından dikkat çekici bir yapıya sahiptir. Gazete ve dergilerde yer alan bölümlerin varlığı dil öğrencisinin sosyal bir öğrenci olmasına katkıda bulunmaktadır. Bu da Yeni Hitit A1, A2 ders kitabında iletişimsel yöntemin varlığını gözler önüne sermektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları İçin Hazırlanan Görev Temelli Sözcük Öğretim Etkinlik Örneği – Yedi İklim A1

Ünite Adı: Günlük Hayat

Ders Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe

Ders Konusu: Nerede? Ne zaman? – Aile hekimiyle görüşme

Süre: 40 dakika

Dersin Amaçları:

- Öğrencilerin haftanın günlerini öğrenmelerini sağlamak.

Görev Öncesi Hazırlık: Öğretmen sınıfa girip öğrencileri selamlar. Bugün onlara bir hikâye okuyacağını söyler. Hikâyeyi dikkatlice dinlemelerini ister. Hikâyeyi dinlerken ders kitabı sayfa 72’de yer alan görselleri de incelemelerini ister. Bu bölüm 10 dakikadır.

Resim 1. Yedi İklim, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Sayfa 72



“Güzel mi güzel bir gece, ay ışığı bir yaprağın üzerindeki küçük bir yumurtayı aydınlatıyordu. Güneşin sınımsız doğduğu bir pazar günü bu yumurtadan minicik bir tırtıl çıktı. Karnı çok açtı bu minik tırtılın. Hemen kendine yiyecek bir şeyler aramaya başladı. Pazartesi günü kocaman bir elmayı başından sonuna kadar yedi ama karnı doymadı. Salı günü iki kocaman armut yedi ama karnı yine doymadı. Çarşamba günü tam üç erik yedi ama karnı hâlâ açtı. Perşembe günü dört tane çilek yedi ama karnı yine doymadı. Cuma günü ise beş tane portakal yedi ama karnı yine doyuramadı. Cumartesi günü bir çikolatalı pasta, bir dondurma, bir salatalık, bir dilim kaşar peyniri, bir dilim salam, bir lolipop, bir dilim meyveli kek, bir sosis, bir üzümlü kek ve bir dilim karpuz yedi. O gece tırtılın karnı çok ağrıdı! Ertesi gün yine pazardı. Tırtıl yemyeşil, taze bir yaprak yedi. Karnının ağrısı geçti. Artık karnı aç değildi. Üstelik minik bir tırtıl da sayılmazdı. Kocaman ve şişman bir tırtıldı. Kendisine, koza denilen bir ev yaptı. Kozanın içinde iki haftadan fazla kaldı. Sonra kozada bir delik açıp çıktı ve çok güzel bir kelebek oldu!” (E. Carle –The Very Hungry Caterpillar <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/310>)

Örnek Kelimeler

Pazartesi	Salı	
Çarşamba	Perşembe	
Cuma	Cumartesi	Pazar

Görev Başlangıcı: Öğretmen öğrencileri ikili gruplara ayırır. Öğrencilerden biri hasta diğeri ise sağlık ocağı görevlisidir. Öğretmen öğrencilere incelemesi için bir çalışma takvimi verir. Bu kısım 5 dakikadır.

İSTANBUL HALK SAĞLIĞI MÜDÜRLÜĞÜ ÜSKÜDAR TOPLUM SAĞLIĞI MERKEZİ ÜSKÜDAR 19 NOLU AİLE SAĞLIĞI MERKEZİ HAFTALIK ESNEK MESAFİ SAAT ÇİZELGESİ							
	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	Cumartesi	Pazar
DR. BİRCAN KOŞAR GÜNEŞ	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat		
DR. AHMET DOĞAN	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00		
DR. ERTAN BAĞLI	08:00-17:00	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)		
UZM. DR. RECEP SATIR	08:00-17:00	08:00-17:00	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00	08:00-17:00 13:00-17:00 (kurum dışı)		
DR. ÜMİT DEMİR	08:00-17:00	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00	08:00-17:00	08:00-17:00 08:00-12:00 (kurum dışı)		
DR. NÜKET CANCA	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)		
UZM. DR. HARUN MURAT AYAZLI	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00		
DR. MAHMUT CANCA	10:00-13:00 / 14:00-19:00 öğle 1 saat akşam 2 saat	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00	08:00-17:00 15:00-17:00 (kurum dışı)	08:00-17:00		

Resim 2. <http://www.uskudar19asm.org/calimasaatleri.html>

Görev Sırası: Öğretmen öğrencilere aşağıdaki yönergeleri verir:

- A öğrencisi sağlık ocağını arayıp randevu almak ister.
- B öğrencisi sağlık ocağı görevlisidir. A öğrencisine hangi doktor ve hangi gün için olduğunu sorar.
- A öğrencisi Türkiye'ye yeni geldiğini söyler. Misafir hasta olarak randevu alacaktır.
- B öğrencisi A öğrencisine randevu oluşturmada yardımcı olur.
- Ekstra sözcük kullanımı serbesttir.
- Süre 15 dakikadır.

Görev Sonrası: Öğrenciler tarafından hazırlanan diyalog sınıf önünde canlandırılır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından geri dönüt verilir. Bu kısım 10 dakikadır.

Sonuç

Küreselleşen dünyada Türkiye'nin diğer ülkelerle geliştirdiği ticari, askeri ve siyasi ilişkiler doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine olan talep son yıllarda büyük bir hız kazanmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak üniversite bünyelerinde ve özel kuruluşlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi için dil seviyelerine uygun kurs programları oluşturulmuştur. Bu kurslarda kullanılmak üzere yine bu kurumlar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretim ders ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Bu çalışmada incelenen İstanbul A1, A2; İzmir A1, A2; Yeni Hitit A1, A2 ve Yedi İklim A1, A2 ders kitaplarında ağırlıklı olarak dil bilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimsel yöntem kullanılmıştır. Ancak Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin esas aldığı görev temelli dil öğretim yöntemi araştırmaya konu olan yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kendisine bir uygulama alanı bulamamıştır.

Yabancı dil eğitimi yalnızca dil bilgisi ve dört temel dil becerisi eğitimi kapsamamaktadır. Sözcük öğretimi de bunun ayrılmaz bir parçasıdır. Dil öğrenimi bütünsel bir açıdan ele alındığında sözcük çalışmaları ile beceri çalışmalarının ilk andan itibaren entegre edilmiş hâlde olduğu kolaylıkla görülecektir. Bu çalışmada incelenen ders kitaplarında sözcük öğretimi için öncelikli olarak Latin ve Grek dillerinin öğretimi için başvuru dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Hedef dil ve ana dili arasında yapılan çeviri alıştırmaları ve ezbere dayalı sözcük öğretim çalışmaları bu durumun en belirgin örneğidir. Dil bilgisi ve çeviri yöntemine ek olarak çağdaş dil öğretim metotlarından ilki olan iletişimsel yöntemden yararlanılmıştır. Ancak bu noktada da yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde de zaman zaman yapılan yanlışın tekrarına düşülmüş ve iletişimsel yöntemin yalnızca dil bilgisi odaklı kısmından (structured-based) yararlanılmıştır.

Görev temelli yöntem, amaçlar ve araçlar noktasında, dil öğrencisini gündelik hayatta karşılaşılabilir her tür etkinlikle iletişimini güçlendirmeyi hedefleyen sosyal bir aktör, dili bir araç ve iletişimi ise amaç olarak nitelendirmektedir. Yalnızca dil öğrencilerini değil dil öğrenim/öğretimi de bütünsel (holistic) olarak tanımlayan öğrenme teorileri dil öğretimde dil becerileri ile sözcük öğretiminin beraber ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sözcük öğrenim/öğretimi dil becerileri içerisinde sunmaya çalışan görev temelli dil öğretim yöntemi dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri etkinliklerini bu doğrultuda şekillendirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi için görev odaklı dil öğretim yönteminin kullanılmamasından kaynaklı bazı sorunlar gözlemlenmiştir. Görev odaklı dil öğretim yöntemiyle yapılan sözcük öğretimi dersi daha canlı hâle getirmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi-çeviri ve iletişimsel yöntemin kullanılmasından kaynaklı bir tekdüzellik mevcuttur. Bu da öğrencilerin içsel olarak motive olmaları önündeki en büyük engellerden birisidir. Öğrencilerde içsel motivasyonun artmasına yardımcı olan görev temelli dil öğretim yöntemi hafızada tutma konusunda dil bilgisi-çeviri ve iletişimsel yöntemden daha etkilidir. Ezber ya da çeviri yoluyla yapılan sözcük öğretiminin akılda kalıcılık oranının daha düşük olduğu aşikârdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, TDK Yay., Ankara.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*. DOI-10.14222/Turkiyat436.
- Chung, M. (2009). The newspaper word list: a specialised vocabulary for reading newspapers. *JALT Journal*. VL- 31. DOI- 10.37546/JALTJJ31.2-2.
- Ellis, Rod. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Göçer, A. ve Karadağ, B.F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi. 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu-2018/ Çanakkale*.
- Gültekin, İ., vd., (2015). *Yedi İklim, yabancılar için Türkçe ders kitabı A1*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Hwang, K., & Nation, I. S. P., (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6, 323–335.
- Işık, A. (2018). Millî savunma ve yabancı dil. *The Journal of Security Strategies*, 8(), 99- 126.
- Klinmanee, N., & Sopprasong, L., (1997). Bridging the EFL vocabulary gap between secondary school and university: A Thai case study. *Guidelines*, 19(1), 1–10.
- le Conseil de l'Europe, (2003). *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues- Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*
- Oxford, R. L. (2001). *Language learning styles and strategies: an overview*. Learning Styles & Strategies /Oxford, GALA 2003.
- Serçe, H. (2013). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- TELC, (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya, telc GmbH, Frankfurt/Main, Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 41. sayı. 265 – 276.
- Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 151-166.
- Yaman, İ. ve Ekmekçi, E. (2018). İngiliz dili eğitimi alanında yaygın bir şekilde kullanılan bazı terimlerin Türkçe'ye aktarımı sorunu. *Diyalektolog, Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*. Yaz 2018 - Sayı 18 - Sayfa 143-167.

Flipgrid Uygulamasının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia Gizem TUNCAY

*Dokuz Eylül Üniversitesi
gizemtuncay123@gmail.com*

Doç. Dr. Funda Uzdu YILDIZ

*Dokuz Eylül Üniversitesi
funda.uzdu@deu.edu.tr*

Özet

Teknolojik gelişmeler sayesinde hızla değişen ve gelişen alanlardan biri de eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği alan olmuştur. Günümüzdeki eğitim faaliyetleri bilinen sınıf modelinin ve klasik öğretim tekniklerinin ana hedeflerinden uzaklaşmadan pek çok yenilik ve bilgi dahil edilerek gerçekleşmektedir. Dünyamızın yaşadığı salgına bağlı pandemi koşullarında da teknoloji kullanımının etkisi hızlanmıştır.

Bu çalışma genelde dil öğretiminde özeldense yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Flipgrid uygulamasının kullanımına, dil öğretimi açısından etkilerine ve uygulamayı kullanan öğrencilerin görüşlerine yer vermiştir ve uygulamanın nasıl kullanılabileceğini tartışmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle Flipgrid uygulaması tanıtılmış, alanyazındaki çalışmaların bulgularından ve kullanıcıların fikirlerinden hareketle bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca bu uygulama günümüz dijital öğretim dünyasının da sıklıkla kullandığı tersyüz eğitim etkinlikleri, farklılaştırılmış eğitim ve zenginleştirilmiş içerikler açısından da ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Flipgrid, tersyüz eğitim, farklılaştırılmış öğretim, yabancı dil olarak Türkçe.

Use of Flipgrid Application in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Thanks to technological developments, one of the rapidly changing and developing areas has been the area where education and training activities take place. Today's educational activities are carried out by incorporating many innovations and information without departing from the main objectives of the known classroom model and classical teaching techniques. The effect of the use of technology has accelerated in the conditions of the pandemic due to the epidemic in our world.

This study includes the use of Flipgrid application in language teaching in general and in teaching Turkish as a foreign language in particular, its effects in terms of language teaching, and the opinions of learners who use the application and aimed to discuss how the application can be used. For this purpose, the Flipgrid application was first introduced, and an evaluation was made based on the findings of the studies in the literature and the opinions of the users. In addition, this application is also discussed in terms of flipped education activities, differentiated education and enriched content, which is frequently used by today's digital education world.

Keywords: Flipgrid, flipped education, differentiated education, Turkish as a foreign language.

Giriş

İnternet günlük hayatımızın pek çok noktasında önemli bir konumdadır. İnsanlar alışveriş, banka işlemleri, bilet alma, rezervasyon yapma, insanlarla iletişim kurma gibi pek çok etkinlik için interneti kullanmaktadır. Zamansız ve mekânsız olması internete olan rağbeti arttırmaktadır.

İnternetin yukarıda belirttiğimiz alanlarda yaygınlaşması eğitimdeki görünürlüğünü de arttırmıştır. Teknolojinin gelişmesinin getirisi olarak internet ve bilgisayar kullanımındaki gelişmeler eğitimi de etkilemiştir. Bu sebeple eğitim literatürüne e-öğrenme, çevrimiçi eğitim, senkron ve asenkron öğrenme, sanal sınıflar gibi pek çok kavram dahil olmuştur (Bulun, Gülnar ve Gürhan, 2004). Eğitimdeki bu değişim öğretmen ve öğrenciler için yeni bir eğitim düzenini oluşturmuştur.

Teknoloji tarafından çepeçevre sarılan öğrencileri geleneksel sınıflarda ve geleneksel yöntemlerle eğitmek çok mümkün gözükmemektedir (Elmas ve Geban, 2012). Geleneksel öğrenmenin görünürlüğü eskiye oranla her seviyedeki öğrenci için azalmıştır. Geçmişteki bilginin öğreticiden öğrenciye geçtiği eğitim anlayışı günümüzde öğretmenin öğrenciye kılavuzluk yaptığı eğitim anlayışına bırakmıştır. Eğitimdeki sözü edilen değişim bilgiye ulaşım ve bilginin paylaşım süreçlerini de dönüştürmüştür.

Öğrencilerin kimi kendi istekleriyle kimi de zorunlu sebeplerle teknoloji tabanlı eğitime yönelmiştir. Öğrencilerin çoğunun teknolojiye olan ilgileri sebebiyle teknoloji temelli yapılan eğitimlerin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarında olumlu yönde etkisi olduğu düşünülmektedir (Conole ve Alevizou, 2010). Bütün bunlardan hareketle teknolojiyi eğitime dahil etmek öğrenciler ve öğreticilerin yaratıcılıklarını göstermeleri gibi olumlu yönleri hem de çeşitli güçlükleri ve beraberinde arayışları getirmiştir.

Gençler arasında video izleme, paylaşma, çekme ortak özelliklerine sahip Youtube, Instagram, Facebook, Snapchat vb. uygulamalar popülerdir. Uygulamaların sözü edilen ortak özelliği de gençlerin video izlemeye, paylaşmaya, çekmeye olan hevesini göstermektedir. İçerisinde bulunduğumuz bu çağda öğrencilerin bu ilgileri ile eğitimi birleştirmek öğreticilerin işlerini kolaylaştırabilir (Mango, 2021: 277). Öğrenciler dil öğrenimleri sürecinde genellikle kaygılıdır. Öğretici verdiği eğitimin yanı sıra bahsedilen kaygıyı da azaltmaya çalışmalıdır (Hortiz, Hortiz 1986: 131). Öğrencilerdeki bu kaygıyı azaltmak amacıyla onların ilgilerini çeken yöntemlerle onlar sürece daha çok dahil edilebilir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ilgilerini çeken sosyal medya özellikleriyle yakınlık gösteren Flipgrid¹ uygulamasının özelliklerini, etkilerini, önemini, uygulama hakkındaki öğrenci görüşlerini belirtmektir. Sözü edilen amaçla bağlantılı olarak ilgili konudaki literatür taraması yapılarak sonuçlar çalışmada sentezlenmiş, kullanıcıların fikirlerinden hareketle uygulama hakkında bir değerlendirmede bulunulmuştur.

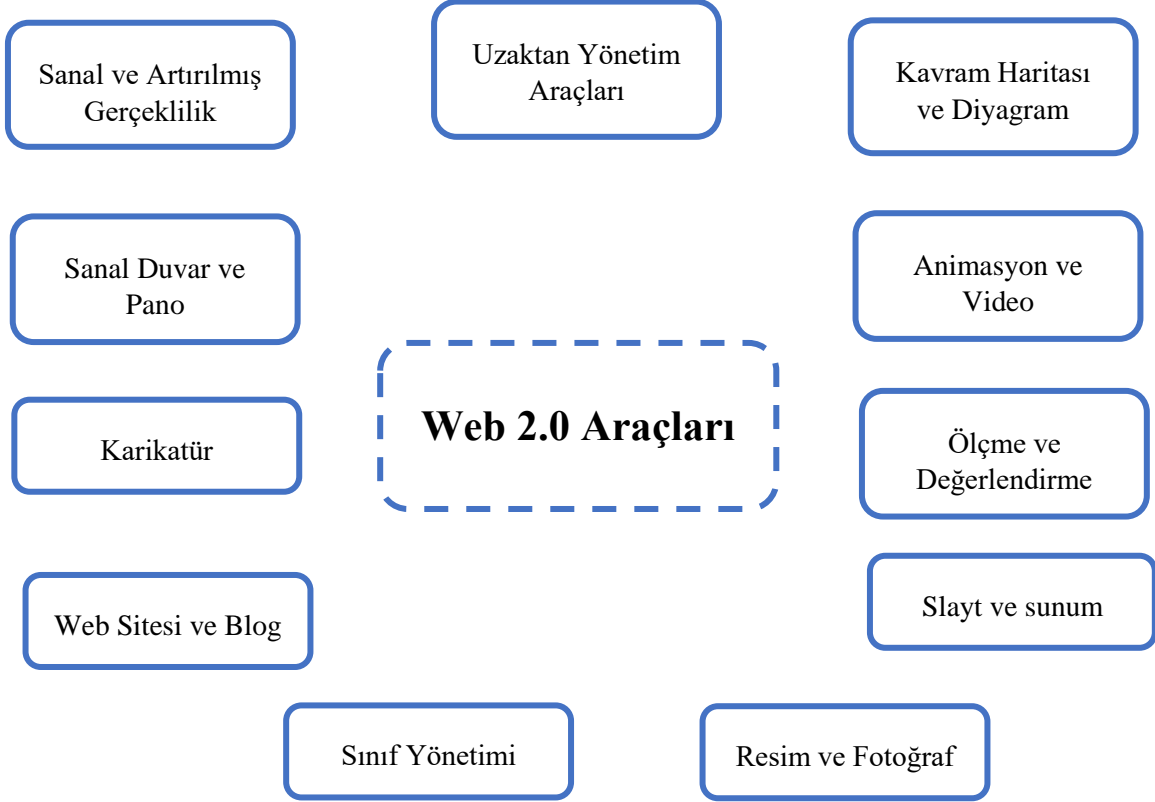
Web Araçları

Web 1.0 ile başlayan ve insanların daha çok tüketici ve pasif konumda olduğu web teknolojileri zamanla yerini Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0'a bırakmıştır. Yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçları insanları tüketici konumundan, sınırlı da olsa üreticiliğe; teknoloji karşısında pasiflikten aktifliğe geçirmiştir. Yazılabilir ve okunabilir interneti ifade eden Web 2.0 araçlarının içerik

¹ Flipgrid uygulaması 28 Haziran 2022'den itibaren isim değişikliği ile Flip olmuştur.

geliştirmeye, bilgi alışverişinde bulunmaya, insanların iş birliği içinde olmasına imkân veren bir yapısı vardır. Günümüz dünyasında insanlardan beklenen bilgiye bütün yönleriyle hâkim olmaları değil bilgiyi eleştirel olarak ayırt etme, tekrar üretme ve kullanmalıdır. Web 2.0 araçları da bu beklentiye cevap niteliğindedir. Eğitimde teknolojinin kullanılma seviyesinin artmasıyla web 2.0 araçlarına olan ihtiyaç da artmaktadır. Flipgrid de sunmuş olduğu imkanlar ile Web 2.0 araçları içerisinde faydalı bir konumdadır.

Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması (Taylan, 2020: 381)



Web 2.0 araçlarının öğrenciye katkıları:

- Öğrencinin teknoloji okuryazarı, aktif kişiler olmasına yardım eder.
- Öğrencilerin derse karşı isteklerini artırır.
- Öğrencinin kendisi için uygun olan yöntemi öğrenmesini sağlar.
- Öğrenciyi tüketicilikten üreticiliğe yükseltir (Web 2.0 Teknolojisi, 2019).

Yapılan çalışmalar 21. yüzyıl becerilerinin eğitimde etkin olması öğrenci merkezli yaklaşımların önem kazanmasını sağladığını ifade etmektedir. Bilgiyi paylaşım tartışmaya açma, işbirliği ile öğrenme, öğrenciye hızlı bir şekilde dönüt verme öğrenci merkezli yaklaşımların sonucudur. 21. yüzyıl becerilerinin görünürlük kazanması ve bununla ilişkili olarak teknolojik uygulamaların eğitim amacıyla kullanılmasıyla eğitimde ücretsiz uygulamalar daha etkin hale gelmiştir (Difilippantonio-Pen, 2020:2). Flipgrid uygulaması da Web 2.0 araçları arasında bilgi paylaşımı,

bilginin tartışılması, öğrenci-öğretici ve akran iş birliğini sağlaması ve öğreticinin hızla dönüt verebilmesiyle önemlidir.

Uygulama Olarak Flipgrid

Uygulamanın kullanımına yönelik öğretmenlere kaynaklık edebilecek pek çok içerik olmasıyla beraber eğitimdeki etkisine yönelik alanyazında deneysel çok fazla çalışma yoktur. Yapılan çalışmaların sonuçları ise uygulamanın öğrenciler arasındaki iletişimi artırması vb. özellikleriyle öğrenciler tarafından kullanıcı dostu olarak bulunduğunu ortaya koymaktadır (Mango, 2021: 278).

Çevrimiçi bir öğrenme topluluğu oluşturmayı amaçlayan Flipgrid, bu arayışlara çözüm odaklı ücretsiz olarak IOS, Android ve Desktop olarak kullanılabilen bir uygulamadır. Zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğretici ile öğrenciyi, öğrenci ile akranlarını buluşturan uzaktan eğitim aracıdır. Bahsi geçen uygulama aynı zamanda öğrencinin, öğreticiyle iş birliği içinde öğrenmesini sağlar. Öğrenciyi içeriği olduğu gibi alan değil onu dönüştürebilen bireyler haline getirir ve öğrencinin teknoloji okuryazarlığını artırır. Bu sebeple öğreticinin hem kendi dersi hem de farklı alanlarda uygulamayı kullanması için öğrenciyi yönlendirmesi olumlu sonuçlar doğurur. Uygulamayı kullanmak hem uygulamanın kolay anlaşılabilir olduğundan hem de uygulama hakkında pek çok bilgilendirici içerik bulunduğundan zor değildir.

Öğretici, uygulamayı kullanarak öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini ölçülebilir, ödev verilebilir ve geri bildirim alabilir. Öğretici uygulamayı kullanma amacını ve sonuçtan beklentisini doğru bir şekilde hazırlarsa uygulamadan alınan verim de artacaktır. Uygulamayı kullanım sonuçlarının daha iyi olabilmesi için süreç ve analiz dikkatli yönetilmelidir (Budiarta ve Santosa, 2020: 13). Öğretici, öğrenci grupları oluşturur. Grubu özelleştirdikten sonra istediği bir başlık ile konu/tartışma başlatır ve konuyu daha detaylandırmak isterse video oluşturabilir (Flipgrid, 2022). Konu açıldıktan sonra gelen kod öğrencilerle paylaşılır.

Öğrenciler bilgisayar, tablet ya da telefonlarıyla öğreticinin belirlediği kurallar ve konu dahilinde videolar çekerek sisteme yüklerler. Uygulamaya yüklenmiş olan konuya girerek en az 15 sn. en fazla da 5 dakika olacak şekilde videolarını kaydederler. Kayıttan sonra videolarını kontrol edebilir ya da iptal edip yeni bir video çekebilirler. Öğretici isterse, öğrenciler gönderdikleri videolarla beraber video metnini de ekleyebilirler. Bu sayede öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye çalışırken yazma becerisine de katkı sağlanmış olur. Aynı zamanda öğreticinin izni olursa öğrenciler arkadaşlarının videoları hakkında da yorumda bulunabilirler. Bu da bireysel konuşma çalışmasını grup ortamına taşımaya olanak sağlar. Öğrencilerin birbirlerinin videolarını görmeleri ve videolarına yorum yapmaları öğreticinin izni dahilindedir. Gerekğinde bu özellikler kapatılabilir. Öğretim daha küçük gruplara ayırılmak istenirse sınıf gruplarından daha ufak gruplar oluşturulabilir. Bu da öğrencilerin ilgilerine yönelik konu hazırlanmasını kolaylaştırır.

Bu araç sadece çevrimiçi sınıflarda değil, ders öncesi öğrencinin hazır bulunuşluk ve ders sonrası öğrenme durumunu kontrol etmek amacıyla fiziksel sınıflarda da kullanılabilir. Yapılan akademik çalışmalar sonucunda öğrencilerin geleneksel sınıflara göre daha çok tercih ettiği ve ders başarıları, dersle ilgili motivasyonları vb. alanlarda olumlu katkısı olduğu kanıtlanmış olan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda da rahatça kullanılabilir (Hayırsever ve Orhan 2018: 588, Kara 2016: 12). Öğrencilerin öğrenme hızları, öğrenme şekilleri vb.

özelliklerini dikkate alan bir eğitim tasarlayarak farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda da Flipgrid yardımcı bir materyal olarak işlevseldir (Şan ve Türegün 2021: 185).

Uygulama Google Classroom ve Microsoft Teams ile bağlantılı olarak çalışabilmektedir. Aynı zamanda öğrencinin daha rahat girmesi için bir QR kod da oluşturur. Bu da öğreticinin çevrimiçi ortama taşıdığı sınıfının kontrolünü kuvvetlendirmektedir.

Flipgrid'in Kullanılabilecek Diğer Özellikleri

Öğrenci, kamera karşısında rahat değilse dilerse sadece mikrofonla sesini kaydedebilir. Eğer videosunu sadece öğretmenin görmesini istiyorsa öğretmen daha sonra videosunu gizleyebilir.

Öğrenci videonun kapağında durması için videodan ayrı olarak fotoğraf çekebilir, videosuna başlık ekleyebilir, tercihine göre bir çerçeve seçip videoyu çerçeveye çekebilir, videosunu telefonuna/tabletine/bilgisayarına indirebilir ve başkalarıyla paylaşabilir.

Uygulamanın Faydaları ve Oluşabilecek Sorunları

- Uygulamanın faydalarından bazıları öğrencilerin konuşmalarını teşvik etmek ve öğrencilerin konuyu ne kadar anladığını sözlü ve yazılı olarak görmektir.
- Uygulama özelleştirme özelliği sayesinde öğrencinin yaratıcı olmasına imkân vermekte ve hayal gücünü geliştirmektedir.
- Öğretici, öğrencilerin birbirlerine yorum yapma özelliğini açtığı taktirde akran öğrenmesi, akran geri bildiriminin de önü açılacaktır.
- Uygulama öğrencilerin kendi ilerlemelerini görerek, eğitim süreçlerini takip etmelerine de imkân vermektedir.

Uygulamanın oluşabilecek bazı sorunları da vardır. En büyük olumsuzluğu herkesin yeterli teknolojik alete ulaşımı olmayabilir. Kimi öğrenciler de videolarını paylaşmak istemeyebilirler. Bunun önüne geçmek için sadece mikrofon özelliği etkinleştirilebilir. Öğrenci ilk başta konuşmaktan korktuğu için uygulamaya mesafeli olabilir.

Uygulamanın Daha Verimli Kullanılması İçin Öneriler

Öğrencilerin uygulamayı kullanma motivasyonlarını arttırmak amacıyla kullanım sonrası ödüllendirme yoluna gidilebilir. Öğrenciler videolarını çekmekten utanabilirler. Bunun önüne geçmek amacıyla öğretici ilgili konu hakkında öncelikli olarak kendi videosunu paylaşabilir. Öğrenciler çevrimiçi uygulamaları kullanırken zorluk yaşayabilirler. Bunu en aza indirmek amacıyla öğrenciye gerekli destek sağlanmalıdır (Edwards ve Lane 2021: 36).

Flipgrid uygulamasını nasıl kullandınız? Öncesinde nasıl bir hazırlık yaptınız?

6 katılımcıdan 2'si uygulamayı kullanmadan önce hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri asıl kayıttan önce metnini okuduğunu, sonrasında bir kez kaydedip metne çalıştıktan sonra asıl kayda geçtiğini belirtmiştir. Diğer öğrenci ise videoyu kaydetmeden önce 15-20 dakika pratik yaptığını ifade etmiştir.

Size faydalı oldu mu? Olduysa faydalarından bahseder misiniz?

Öğrencilerin hepsi uygulamanın faydalı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenin öğrenciye dönüt vermesi, farklı konularda konuşabilme fırsatı bulma, videoları tekrar izleme imkanının olması, diğer öğrencilerin de videolarının izlenebilmesi, öğrenilen dili geliştirmesi, farklı fikirler vermesi vb. noktalarda faydalı bulmuşlardır.

Flipgrid uygulamasının olumsuz bir özelliği var mıydı?

Öğrencilerden dördü uygulamanın olumsuz herhangi bir özelliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri Flipgrid'in ilk kullanım aşamasında zorlanılabileceğini, diğer öğrenci ise uygulamanın bazı ülkelerde açılmadığını söylemiştir.

Flipgrid uygulamasını kullanırken zorlandınız mı? Nereelerde zorlandınız?

5 öğrenci uygulamayı kullanırken zorluk yaşamadıklarını ifade ederken bir öğrenci videolarının bazen sisteme yavaş yüklendiğini belirtmiştir.

Uygulamayla ilgili söylemek/eklemek istediğiniz bir şey var mı?

2 öğrenci ekleme yapmazken bir öğrenci, tüm katılımcıların videolarını açık olarak paylaşmaları gerektiğini bu sayede daha faydalı olacağını eklemiştir. Diğer 3 öğrenci ise uygulamanın keyifli, kullanışlı ve faydalı olduğunu belirterek kullanımını tavsiye etmişlerdir.

Sonuç

Günümüzde günlük hayatımızın pek çok noktasında önemli bir konumda olan internet alışveriş, banka işlemleri, bilet alma, rezervasyon yapma, insanlarla iletişim kurma gibi pek çok etkinlik için kullanılmaktadır. Zamansız ve mekânsız olmasıyla esnek bir yapı sunan internet eğitimde de daha görünür hale gelmiştir.

Eğitimin daha da teknolojik bir yapıya bürünmesi sonucu çevrimiçi uygulamalar da önemini arttırmıştır. Özellikle öğrencilerin konuşma becerisine yönelik uygulanan Flipgrid'in, çevrimiçi ve fiziksel sınıflarda pek çok farklı amaçla kullanıldığı tespit edilmiştir. Flipgrid, sosyal medya çağına uyum sağlayan arayüzüyle öğrencinin de dikkatini çekmektedir. Keyifli bir sınıf ortamında dil öğretiminin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin genel olarak bu uygulama hakkında olumlu görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu uygulamanın dil öğrenme sürecini daha etkili, kullanışlı ve eğlenceli hale getirdiğini belirtmişler ve kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu uygulamayı kullanmadan önce bir hazırlık yapmışlardır. Öğrenciler uygulamanın öğrenilen dili geliştirmesi, öğretmenin öğrenciye dönüt vermesi, arkadaşlarıyla iletişim kurmaları, kendi gelişim süreçlerini takip etmeleri vb. sebeplerle uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler uygulamayla ilgili çok sorun yaşamadıklarını sadece ilk kullananlar için, uygulamanın açılmadığı bazı ülkelerde yaşayanlar için zorluk oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler videolarını arkadaşlarıyla paylaşmazken bazıları videoların tüm öğrencilere açık olması gerektiğini eklemiştir.

Sonuç olarak çalışmada başvuru öğrenci görüşleri ve alanyazındaki diğer çalışmalar Flipgrid'in öğrenciler tarafından kullanımının onların dil öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunacağını desteklemektedir. Uygulamayı kullanırken öğrencilerin kendi video tasarımlarını

yapmalarına izin vermek, öğrencilere geciktirmeden geri bildirim vermek uygulamanın verimliliğini arttırmak açısından önemlidir.

Uygulama yurt içi ve yurt dışında daha çok dil alanında olmakla beraber çeşitli çalışmalara konu olmuştur. İlgili çalışmalar ışığında daha fazla sayıdaki ve farklı disiplinlerdeki öğrencilerle de yapılacak çalışmalar sahadaki uygulamalara daha fazla yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Budiarta, I K. & Santosa, M. H. (2020). TPS-Flipgrid: transforming efl speaking class in the 21st century. english review: *Journal of English Education*, 9(1), 13-20. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3824>.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Gürhan, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 165-169.
- Conole, G. ve Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Edwards C.R. ve Lane P.N. (2021). Facilitating student interaction: the role of flipgrid in blended language classrooms. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(2), 2021, 26-39.
- Difilippantonio-Pen, Annelise. (2020). *Flipgrid and second language acquisition using Flipgrid to promote speaking skills for English language learners*. In BSU Master's Theses and Projects. Item 75. Available at <https://vc.bridgew.edu/theses/75>.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).
- Taylan, G. Ö. (2020). Eğitim amaçlı internet kullanımı. Ş. Sağıroğlu, H. İ. Büllbül, vd. (Ed.) *Dijital okuryazarlık: araçlar, metodolojiler, uygulamalar içinde* (s. 375-410). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Hayırsever F., Orhan A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2): 125–132
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*. Ocak-Nisan 2016. Sayı 45, 12-26.
- Mango, O. (2021). Flipgrid: Students' perceptions of its advantages and disadvantages in the language classroom. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 277-287. <https://doi.org/10.46328/ijtes.195>.
- Şan İ., ve Türegün Çoban B. (2021). Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>.
- Eğitimde Yeni Araçlar (2019). Web 2.0 teknolojisi. <https://www.webegitimaraclari.com/web-2-0-teknolojisi/> (Erişim Tarihi: 10.05.2022).
- Flipgrid. (2022). Getting started-how Flip works. (Erişim Tarihi: Ağustos 28, 2022, <http://blog.flipgrid.com/gettingstarted>)

EK

Flipgrid uygulaması hakkında öğrenci görüşleri anketi:

Flipgrid uygulamasını nasıl kullandınız? Öncesinde nasıl bir hazırlık yaptınız?

6 yanıt

genelde video çekiyorduk ödevlerimiz için ben ve sınıf arkadaşlarım, ödevlerimizi için yeni ve keyifli bir öğretim yöntemiymi .Bu yöntem, çalıştığımız konu hakkında çok şey öğrenmemize yardımcı oldu.

Bu uygulama ilk defa Türkçe hazırlık sınıfında kullandım. Bu uygulama kullanmanın zor olacağını düşündüm ama kullandıktan sonra çok basit hale geldi. Bir metni ilk kez deneme amaçlı okuyup uygulamada kaydettiğim, daha sonra metni anladım ve belirli bir konudan bahsettim.

Flipgrid'i ilk gördüğümde çok hoşuma gideceğini biliyordum, öncesinde Flipgrid kendi içinde kaydedeceğim videoyu 15-20 dk gibi pratik yapıyordum sonra kaydedirdim.

Bence iyi bir uygulama sadece kullandığımda ilk defa biraz zor oldu ama sonraki kere kolay geldi yani aslında bir video çıktıktan sonra bu uygulama açınca ve orada yükliyorum hem de arkadaşımınla paylaşabilirim

Onu öğretmenim (rabia haca) aracılığıyla tanıdım çünkü bize uygulamayı kullanmak ve ondan ödev yapmak için harika fikirler veriyordu.

Konuşma videolar için kullandım .. video yapıp paylaşıyorduk.

Size faydalı oldu mu? Olduysa faydalarından bahsedebilir misiniz?

6 yanıt

türkçe öğreniyorduk ve bu uygulama, yeni dilimizi geliştirmek için en önemli faktörlerden biriydi.

Uzaktan eğitim için bu uygulamayı kullanmak çok faydalıdır. Örneğin, tüm sınıfın hava kirliliği konusundaki görüşlerini dile getirmesini istiyorsak. Herkes evde bunun hakkında konuşabilir ve sonucu gönderebilir. Veya derslerimizi iyileştirmemize yardımcı olan bir korona salgını sırasında kullanın.

Evet çok faydalıydı, hatta Türkçe dersimin dışında bazen eğlenme amacıyla video çekirdim.

Faydalı evet yani bence öğrenmek için faydalı hem de videolar tekrar görmek istediğinde orada bakabilirsin ve video hakkında hocalar tarafından yorumlar gönderilebilir

Evet hem çok faydalı hem de ilginçti, hem çok şey öğrendim hem de görevleri yerine getirmek için farklı bir fikrim oldu.

Evet . Çünkü diğer arkadaşlar videolardan fayda alıyordum ve yorumları da yazıyor onlardan da fayda alıyordum hemde bir sürü video var .

Flipgrid uygulamasının olumsuz bir özelliği var mıydı?

6 yanıt

uygulamada olumsuz özelliğini görmedim, bence öğrenme için en iyi uygulamalardan biri

Hayır

Yoktu

Kullanmaya başladığında biraz zor olabilir aslında giriş yapmayın çok zaman almış hatta bir kere daha fazla giriş yaptım ama olmadı bir kaç gün sonra tekrar denedim oldu

Yok.. Hayır

Bazı ülkelerde açılmıyor program.

Uygulamayla ilgili söylemek/eklemek istediğiniz bir şey var mı?

6 yanıt

Öğrenciler ve öğretmenler için çok faydalı bir uygulama olduğunu düşünüyorum.

Hayır

Yok

Eğer tüm öğrenciler videolarını paylaşırsa daha iyi olacak yani ben bu şey biraz sevmedim başkaları görmek istedim bence herkes paylaşması gerek

Uygulamayı kullanmanızı şiddetle tavsiye ederim çünkü eğlenceli ve kullanışlı

Konuşma dersi bu program sayesinde zevkli bir ders oldu .

Flipgrid uygulamasını kullanırken zorlandınız mı? Nerelerde zorlandınız?

6 yanıt

Uygulamayı kullanırken hiçbir zorluk bulamadım.

Hayır herhangi bir sorunla karşılaşmadım.

Videomu kaydederken birazcık yavaşça çalışıyordu bu kadar...

Hayır zorlanmadım

Yok..

Zor bir şey görmedim

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Furkan SALLABAŞ

*Yıldız Teknik Üniversitesi
furkansallabas@hotmail.com*

Doç. Dr. Hasan Mesud MERAL

*Yıldız Teknik Üniversitesi
hmeral@yildiz.edu.tr*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirip öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel yaklaşımlardan tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen TTKD öğretmenleri, örneklemini ise Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan 172 TTKD öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırma için geliştirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek; ders sürecini planlama ve yürütme, temel dil becerileri, okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma ve mesleki gelişimi sağlama alt boyutlarını içeren 34 maddeden oluşmaktadır. Veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik yapılarının belirlenmesi için frekans analizleri yapılmıştır. Ölçüm araçları için ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analizler ve verilerin dağılımının normalliği için normal dağılım ölçümlerinden merkezi eğilim ölçümleri kullanılmıştır. Araştırma amacına göre 2’li grupların farklılıklarının incelenirken bağımsız örneklem t-testi, 2’den fazla gruplarda ise tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliklerinin belirlenmesi için madde analizleri, Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi ve ölçek-madde toplam korelasyon analizleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığının incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet, eğitim düzeyleri ve mesleki tecrübeye göre aralarında anlamlı farklılıklar tespit edilirken mezun olunan bölüm, görev yapılan ülke ve görev yapılan ülkenin dilini bilme seviyesine göre aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterliği, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü.

Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Turkish and Turkish Culture Lessons Teachers

Abstract

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that examines the self-efficacy perceptions of Turkish and Turkish Culture teachers and to examine teachers' self-efficacy perceptions according to different variables. For this purpose, the research was designed with the scanning method, which is one of the quantitative approaches. The population of the research consists of Turkish and Turkish Culture teachers appointed by the Ministry of National Education, and the sample consists of 172 Turkish and Turkish Culture teachers working in Germany, France, Belgium and Switzerland. The Turkish and Turkish Culture Teacher Self-Efficacy Scale and Demographic Information Form developed for the research were used as the data collection tools. The scale consists of the topics such as planning and executing the course process, basic language skills, cooperating with the school, family and representatives, and providing professional development and designed as 34 tokens. The data were analyzed with the SPSS 24.0 program. Frequency analysis were performed to determine the demographic structures of the participants. Descriptive analyzes such as mean and standard deviation were used for the measurement tools, and central tendency measurements from the normal distribution measurements were used for the normality of the distribution of the data. Independent sample t-test was used to examine the differences in 2-member groups according to the purpose of the research, and a one-way Anova test was used in 1 member groups. Item analyzes, Cronbach's Alpha reliability analysis, explanatory factor analysis and scale-item total correlation analyzes were performed to determine the validity and reliability of the scale developed in the research. Pearson correlation analysis was performed to examine the existence of the relationships between the variables. As a result of the research, it was determined that the self-efficacy perceptions of Turkish and Turkish culture teachers were at a high level. On the other hand, while there were significant differences between teachers' self-efficacy perceptions according to their gender, education level and professional experience, there was no significant difference between them according to the level of knowledge of the language of the department graduated, the country where they worked and the language of the country where they worked.

Keywords: Self-Efficacy, Teacher Self-Efficacy, Teaching Turkish to Turkish Children Abroad, Turkish and Turkish Culture

Giriş

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupalı ülkeler iş gücü ihtiyacından dolayı Türkiye'nin içinde bulunduğu farklı ülkelere işçi göçü almıştır. Bu işçi göçleriyle Avrupa savaş sonrası zarar gören ekonomisini, mimarisini ve sosyal yapısını yeniden inşa etmeye çalışmıştır. Meydana gelen bu göçler Avrupa'nın ve göç veren ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yaşamı üzerinde etkili olmuştur.

Türkiye'nin 1962 yılında Almanya ile imzaladığı işçi göçü anlaşması ile yurt dışındaki Türk varlığı artmaya başlamıştır. Almanya'yı sırasıyla Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa ve İsveç takip etmiştir. Yıllar boyunca devam eden bu işçi göçüyle yurt dışında azımsanamayacak kadar bir Türk nüfusu meydana gelmiştir. Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018 yılında yayımladığı faaliyet raporunda yurt dışında 6,5 milyona yakın Türk kökenli vatandaş bulunduğu belirtilmektedir.

Türklerin yurt dışına göç etmesinin temel sebeplerinden birisi ekonomi olmuştur. Zamanla yurt dışındaki Türklerin ekonomik problemlerinin yanı sıra göç ettikleri ülkelerde kalıcı hâle gelmelerinden dolayı farklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan en önemlisi de Türklerin buldukları ülkelerde ana dillerinin ve kültürlerinin zarar görmesidir. Karadağ ve Baş (2019, 435), Avrupa'ya göç eden ilk kuşağın ekonomik getiriye öncesinden dolayı Avrupa'ya giden işçi çocuklarının ve orada doğan çocukların eğitiminin ikinci plana atılmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim problemleri yaşamlarının temel sebeplerinden birisi iki dilli olma durumlarıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ana dillerini ve içinde bulunduğu toplumun dilini aynı anda edinmektedir. İki dilli olma durumu Bloomfield (1935, 55)'a göre yaygın olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkar. Çocuklar evde ailesinden ana dilini edinir fakat dışarıda oyun oynamaya veya okula gitmeye başladığında içinde bulunduğu ortamın dilini edinir. Bloomfield, çocuğun etrafındaki ana dili konuşucularından ayırt edilemeyecek kadar yetkin hâle geldiğinde ve ana dil kaybının eşlik etmediği durumlarda iki dilli olduğunu ifade eder. Vardar'a (2002, 118) göre iki dillilik bir bireyin iki dili de bilmesi veya toplum içinde iki dili de kullanmasıdır. Güzel (2014, 63)'e göre ise iki dillilik, kişinin ana dilinin yanında içinde bulunduğu toplumun dilini de iyi bir şekilde bilmesi, kullanması ancak bunun yanında sahip olduğu millî ve kültürel unsurları da iyice bilmesi ve kullanmasıdır. Yapılan tanımlardan hareketle iki dillilik, bireyin hem ana dilini hem de içinde bulunduğu yabancı ülkenin dilini ana dili kaybı yaşamadan ana dili seviyesinde konuşması ve ihtiyaçlarını her iki dilde de giderebilecek yetkinlikte olması olarak tanımlanabilir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini öğrenmesi, içinde buldukları toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını kolaylaştırmaktadır. Şen (2016a, 1025) araştırmasında göç alan ve göç gönderen ülkelerin başlangıçta sadece göçün ekonomi yönünü ele aldıklarını ve eğitim gibi beşerî problemleri hesaba katmadıklarını belirtmiştir. Türkiye yurt dışına göndermiş olduğu vatandaşlarının eğitim problemlerini çözmek için birtakım çalışmalarda bulunmuştur. Anayasanın 62. Maddesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışında yaşayan vatandaşlarının her türlü ihtiyaçlarını giderebilmek için gerekli tedbirleri alacağından söz edilmektedir. Bu maddeden hareketle ve Türklerin bulunduğu ülkelerle ikili anlaşmalar yapılarak Türkiye Cumhuriyeti yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesi için öğretmenler görevlendirmektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının millî kimlikleriyle sıkı bir bağın kurulması ana dilleri olan Türkçeyi öğrenmeleriyle gerçekleşecektir. Temizyürek ve

Aksoy (2016, 103)'un çalışmasında ifade ettiği gibi bütün öğrenmelerin temelini kişinin sahip olduğu ana dili oluşturur. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dilini ve kültürünü öğrenmesinde de TTKD öğretmenlerinin büyük rolü vardır. Öğretmenler topluma yön verecek, toplumu şekillendirecek ve toplumun ayakta kalmasını sağlayacak nesilleri yetiştiren kişilerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere model olurlar ve akademik açıdan gelişmesi için uygun eğitim ortamlarını da hazırlarlar.

Şen (2016b, 521), Millî Eğitim Bakanlığının TTKD için yılda 400'e yakın öğretmen görevlendirdiğini belirtmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin 5 yıl öğretmenlik yapması, yabancı bir dilden 50 puan alması, Mesleki Yeterlilik Sınavını ve Temsil Yeteneği Mülakatını geçmesi gerekmektedir. Fakat gönderilen bu öğretmenlerde Türkçe ve Türk kültürü derslerini verebilecek alan eğitimi ve uzmanlığı şartları aranmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ders sürecini planlama, yürütme, uygun yöntem ve teknik kullanmalarına yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Öz yeterlik, Bandura tarafından kişilerin herhangi bir performansı göstermesi için etkinlik ve uygulamaları düzenleyip başarılı bir şekilde yapma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. (Bandura, 1986, 391'den aktaran Senemoğlu, 2020, 234). Şengül (2018, 540) çalışmasında öğretmen öz yeterliğinin eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri etkinliklere yönlendirmede, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada ve ders sürecini yönetmede öğretmenlerin kendilerine dair düşüncelerini kapsadığını ifade eder. Bu açıdan öğretmen öz yeterliği öğretmen yetiştirme araştırmalarında temel konulardan biri hâline gelmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretim uygulamalarının verimli olması ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının tespit edilmesi etkili bir eğitim-öğretim faaliyetinin yapılmasına imkân sağlayacaktır. Bu durum, çalışma kapsamında geliştirilecek olan TTKD öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde edilecek veriler ile öğretmenlerin TTKD sürecinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini ortaya koyacaktır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Belet 2009, İnce 2011, Şen 2011, Yıldız 2012, Ustabulut 2014, Belet Boyacı ve Genç Ersoy 2015, Güler Arı 2015, Yaman ve Dağtaş 2015, Çakır ve Yıldız 2016, Bayat 2016, Çelik 2017, Burgul Adıgüzel ve Şen 2017, Arıcı 2017, Şen ve Burgul Adıgüzel 2018, Kolay 2018, Kayır 2018) genel olarak Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, ders kitaplarının değerlendirilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı problemler gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Alan yazındaki ilgili araştırmalarda TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazın incelemesinden hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının tespit edilmemiş olması bu yönde bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Yöntem

Yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirleyen ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Tarama çalışmaları geçmişte veya hâlen var olan bir konuyu, bireyi veya nesneyi kendi koşulları içinde değiştirmeden, olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırmalardır. Bu araştırmalarda çok sayıda elemanın bulunduğu bir evrende, seçilen örneklem ile evren hakkında genel bir karara varmak amaçlanır (Karasar, 2013, 77-79). Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile bu düzeylere etkisinin olabileceği değişkenler

hakkında nicel veriler toplanmış; bu veriler ise uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan 172 TTKD öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminin belirlenmesinde evrendeki her birime eşit şekilde seçilme olasılığı verildiği için basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçilmesi diğerlerinin seçimini etkilememektedir. Evreni temsil etmenin en iyi ve geçerli yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, vd. 2020, 88).

Tablo 1. Örneklem Demografik Özelliklerine Ait Analiz Sonuçları

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	78	45,35
	Erkek	94	54,65
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	11	6,40
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	6,98
	Sınıf Öğretmenliği	11	6,40
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	51,16
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	22,09
	Diğer Bölümler	12	6,98
Eğitim Durumu	Lisans	132	76,74
	Yüksek Lisans	40	23,26
Görev Yapılan Ülke	Almanya	99	57,56
	Fransa	36	20,93
	Belçika	22	12,79
	İsviçre	15	8,72
Görev Yapılan Ülkenin Resmî Dilini Kullanma Seviyesi	A1-A2	26	15,12
	B1-B2	93	54,07
	C1-C2	53	30,81
Mesleki Tecrübe	6-10 yıl	30	17,44
	11-15 yıl	44	25,58
	16-20 yıl	29	16,86
	21 ve üzeri	69	40,12
Toplam		172	100,00

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %45,35’inin kadın, %54,65’inin erkek olduğu belirlenirken katılımcıların büyük çoğunluğunun %51,16 ile diğer öğretmenlik bölümlerinden mezun oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların mezun oldukları bölümler çeşitlilik göstermektedir. Alman Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Eğitimi, Alman Filolojisi, Almanca Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Öğretmenliği, Hukuk Fakültesi, Kütüphanecilik, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sanat Tarihi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, İlahiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Eğitimi, İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngilizce Öğretmenliği ve İstatistik gibi bölümler bu

çeşitliliği oluşturmaktadır. Katılımcıların %76,74'ünün lisans, %23,26'sının yüksek lisans mezunu olduğu, %57,56'sının Almanya'da görev yaptığı, %20,93'ünün Fransa, %12,79'unun Belçika ve %8,72'sinin İsviçre'de görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların %15,12'sinin A1-A2 seviyesinde buldukları ülkenin resmi dilini konuşurken, %54,07'sinin B1-B2 seviyesinde ve %30,81'inin C1-C2 seviyesinde konuştukları belirlenmiş olup katılımcıların %17,44'ünün mesleki tecrübesinin 6-10 yıl arasında, %25,58'inin 11-15 yıl, %16,86'sının 16-20 yıl ve %40,12'sinin 21 yıl ve üzerinde mesleki tecrübelerinin olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 5'li Likert Tipi "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ölçekten elde edilen verilerden hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TTKD öğretmenlerinin ölçekte yer alan ders sürecini planlama ve yürütme, temel dil becerileri, okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma ve mesleki gelişimi sağlama yeterliklerinde de yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Literatürde yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde Göçmenler ve Türker (2021), Çocuk, Alıcı ve Çakır'ın (2015) araştırmasında da Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı'nın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının "iyi" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2010), Öztürk'ün (2015) çalışmasında ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalardaki öz yeterlik algılarının farklılaşmasının sebebi araştırmanın yapılma amacına, türüne ve katılımcıların demografik bilgilerine göre değişiklik göstermesi olduğu söylenebilir. Yine yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek olmasında görevlerinin Türkçe ve Türk kültürünü tanıtmaya ve vatandaşlarımızın ana vatanlarıyla olan bağını devam ettirmede büyük rol oynamasının önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik algıları erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alandaki Türkçe öğretmeni öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmaların çoğunda (Göçmenler ve Türker 2021, Şahin 2019, Uğurlugelen 2019, Şengül 2018, Öztürk 2015, Urhan 2013, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil 2010) cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki etmediği görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki etmediği çalışmaların örneğini yurt içinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaların örneklem gruplarıyla çalışmanın örneklem grubu arasında farklılıkların olması sebebiyle yapılan çalışmalarla benzerlik göstermemesi doğal bir sonuç olabilir. Bazı çalışmalarda ise (Uğurlugelen 2019, Ülper ve Bağcı 2012) ölçek içinde yer alan faktörlere göre cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki ettiği tespit edilmiştir. Uğurlugelen'in (2019) çalışmasında erkek katılımcıların "yabancı dil öğretim, yöntem ve ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik" alt boyutunda kadın katılımcılardan daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı'nın (2012) çalışmasında ise kadın katılımcıların "özel alan

bilgisi” alt boyutunda sahip oldukları öz yeterlik algısı erkek katılımcılara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların ilgili sonuçlarıyla elde edilen bulguların uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürdeki Türkçe öğretmeni öz yeterlik algılarının incelendiği diğer çalışmalarla (Göçmenler ve Türker 2021, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil 2010, Şengül 2018) benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan diğer araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlarında olduğu görülmektedir. Uğurlugelen’in (2018) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algısı sırasıyla Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerine göre artış göstermektedir. Öztürk’ün (2015) çalışmasında ise Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının Türkçe ve sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mezun olunan bölüme göre farklılık göstermesi bekleniyordu. Ancak Adıgüzel ve Şen’in (2018) Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin göreve dair hazırbulunuşluklarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin göreve hazır hissetmemelerindeki en büyük kişisel sebebin Türkçe eğitimi alanında yeterli donanımına sahip olmamaları bulgusu bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ayrıca farklı bir bakış açısı olarak yurt dışında verilen Türkçe derslerinde farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin temel düzeyde dil bilgisi yapılarını öğrettikleri ve Türk kültürüne ait temel bilgileri verdikleri için öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini düşünebiliriz.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Şengül’ün (2018) çalışmasında da araştırmadan elde edilen bulguları destekleyecek nitelikte veriler elde edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin bir işi yapabilmelerine olan inançları da artmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile görev yapılan ülke arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin görevi tercih etme sebeplerinde (Şen ve Adıgüzel, 2018) yer alan Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmaya misyonlarının ve görev yapılan ülke fark etmeksizin önemli olanın Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretme amacı elde edilen verilerin anlamlı olmasını destekler niteliktedir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile görev yapılan ülkenin dilini bilme seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular alandaki diğer araştırmalarda da (Öztürk 2015, Koçer 2014) benzerlik göstermektedir. Toker Gökçe’nin (2018) yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ele alan çalışmasında dilden kaynaklı iletişim kurma problemleri yaşadıkları belirtilmiştir. Bu problemlerin öğretmenlerin görev yaptıkları ülkeye uyum sağlamasını zorlaştırdığı da tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ülkenin dilini bilme durumları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum dil öğretiminde genellikle araç dil yerine hedef dil kullanımının önemiyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin öğrenciye dili öğretirken hedef dil kullanmalarından dolayı bu değişkende bir farklılık tespit edilmediği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalarda dil bilmenin veya bilmemenin öğretmenlerin sosyal yaşamlarında problem yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan TTKD

öğretmenlerinin çoğunluğu yabancı dil öğretmenliği veya dil ve edebiyat bölümlerinden mezun oldukları için yurt dışında görev yaparken kendilerini daha yüksek öz yeterli gördükleri de söylenebilir. Araştırmada dil bilme ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen Adıgüzel ve Şen'in (2018) çalışmasında tespit edilen önemli bulgulardan birisi yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin gittikleri ülkenin dilini bilmemeleri önemli bir kaygı kaynağıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 16-20 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları 6-10 yıl olanlarla ve 11-15 yıl tecrübeye sahip olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular ilgili alandaki diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Şahin'in (2019) araştırmasında 11-25 yıl, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel'in (2010) araştırmasında 16-21 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şengül'ün (2018) çalışmasında ise 3-8 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 0-2 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alanla ilgili bazı araştırmalarda (Göçmenler ve Türker 2021, Uğurlugelen 2018, Öztürk 2015) ise mesleki tecrübe ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinden ikinci veya daha fazla kez göreve gelen öğretmenlerin alanda tecrübe kazanarak göreve hazır olduklarını düşünmeleri (Adıgüzel ve Şen, 2018, 830) ve bu nedenden dolayı öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. 3. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Bas. Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 25. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. 27. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2016a). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.12 s.3: 1023-1036.
- Şen, Ü. (2016b). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki durumun değerlendirilmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. c.4 s.4: 518-529.
- Şengül, K. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. c.6 s.3: 538-552.
- Temizyürek, F., Aksoy, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri üzerine bir inceleme*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. s.38: 103-117.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- YİH. (2018). *Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler*. Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinin Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ortak Etkili Yöntemler

Öğretim Görevlisi Günel ŞERİFOVA
Azerbaycan Devlet Ressamlık Akademisi
gunsherif@hotmail.com

Özet

Hiçbir dil başlangıçta tam bir bilim dili hâlinde doğmuyor. Dil, insan toplumunda doğar, gelişir, zenginleşir ve insanlar arasında bir iletişim aracı haline gelir, yazı dili olur ve zamanla edebiyat dili, kültür dili, bilim dili olarak kullanılır ve zenginleşir. Modern dünyada ülkeler arası farklı kültürel ilişkiler yabancı dilleri geliştirmeyi ve öğrenmeyi zorunlu kılıyor. Bugün bir değil, birkaç dili öğrenmenin önem teşkil etmesinden dolayı yabancı dil öğretimi, her ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesini öğrenmeye büyük ihtiyaç vardır. Biliyoruz ki, herhangi bir dil hiçbir zaman sabit kalmaz, dış ve iç faktörlerin etkisiyle sürekli değişir. Bundan dolayı yabancı dillerin analizi için yeni yöntemlerin belirlenmesi, dilbilim ve pedagojik bilimin ana görevlerinden biridir. Bu açıdan yabancılara Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi öğretimi alanında yöntem arayışları sürmektedir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlik deneyimime dayanarak yabancılara Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde okuma, yazma ve konuşmanın doğru öğretilmesinde etkili yöntemleri paylaşmaktır. Her iki dili yabancılara öğretmek genel olarak pratik (iletişimsel), öğretim ve eğitim amaçlarını içerir. Yabancı öğrenciler iletişim hedeflerini uygulayabilmeli ve sosyal ve psikolojik olarak önemli iletişim durumlarına odaklanabilmelidir:

Sosyal alanda - kişisel ihtiyaçları karşılarken (banka, klinik, ulaşım vb.).

Sosyo-kültürel alanda - estetik ihtiyaçları karşılarken (tiyatro, sergi, müze, kütüphane vb.) [Rahimova GH, Gurbanova MA, Faracullayeva EN, Habibli. R.Y. Bakü-2016. s.5]. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrencilere sözlü ve yazma becerilerini geliştirmek için deneme yazımlarını, radyo ve televizyon performanslarını, gazete ve dergi metinlerini kullanmak, hatalar üzerinde çalışmak, kelime bilgisi, dil bilgisi, iletişim, dinleme ve konuşma testleri, ifade yazma ve başka öğretim yöntemleri önerilir. Bunlardan başka konuşmanın gelişimi için kelime oyunları düzenleme, film izleme, etkinlikler düzenleme, çeşitli müzelere, sergilere, ülkenin güzel yerlerine geziler düzenleme dersin bir hissesi olarak yapılmalıdır. Çünkü kelime hazinesinin zenginliği konuşmanın gelişimi için çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenciler, Azerbaycan dili, Türk dili, metodoloji, kültür

Effective Methods for Teaching Turkish and Azerbaijani to Foreign Students as a Second Language

Abstract

No language is born as a complete scientific language at the beginning. A language is born, develops, enriches, and becomes a means of communication between people, becomes a written language, and is used and enriched over time as a language of literature, culture, and science. In the modern world, different cultural relations between countries make it necessary to develop and learn foreign languages. Foreign language teaching has an important place in the education systems of every country since it is important to learn not one, but several languages today. Therefore, there is a great need to learn the Turkish and Azerbaijani languages as foreign languages as well. We know that any language never remains constant, it is constantly changing under the influence of external and internal factors. Therefore, the identification of new methods for the analysis of foreign languages is one of the main tasks of linguistics and pedagogical science. In this respect, the search for methods in the field of teaching Turkish and Azerbaijani to foreigners continues. The main purpose of the research is to share effective methods for teaching foreigners to read, write, and speak Turkish and Azerbaijani, based on my teaching experience. Teaching both languages to foreigners generally involves practical (communicative), teaching and training purposes. Foreign students should be able to implement communication goals and focus on socially and psychologically important communication situations. In the social sphere, while meeting personal needs (bank, clinic, transport, etc.), In the socio-cultural sphere, while meeting aesthetic needs (theatre, exhibitions, museums, libraries, etc.), [Rahimova GH, Gurbanova MA, Faracullayeva EN, Habibli. R.Y. Baku University Publishing House. Baku-2016. p.5.]. In this respect, foreign students are recommended to use essay writing, radio and television performances, newspaper and magazine texts, work on mistakes, vocabulary, grammar, communication, listening and speaking tests, expression writing, and other teaching methods to improve their oral and writing skills. Apart from these, arranging word games for the development of speech, watching movies, organizing events, and organizing trips to various museums, exhibitions, and beautiful places in the country should be done as a part of the lesson. Because the richness of the vocabulary is very important for the development of speech.

Keywords: Foreign students, Azerbaijani language, Turkish language, methodology, culture

Giriş

Modern dünyada farklı kültürlerin iç içe geçmesi ve dinamikleri yabancı dilleri geliştirmeyi ve öğrenmeyi zorunlu kılıyor.

Bu açıdan, yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesinin önemi her geçen gün artmaktadır. Şu anda yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesini öğrenmeye büyük ihtiyaç var. Bugün her iki kardeş ülke vatandaşları da eğitimlerini geliştirmek için hem Azerbaycan'a hem de Türkiye'ye yönelmektedir. Birçok Türk vatandaşı eğitim ve araştırma için Azerbaycan'a geliyor ve ilk eğitim yılında Hazırlık kursunda Azerbaycan dilini öğreniyorlar.

Dil öğretilirken genellikle iki yol izlendiği görülmektedir. Önce bir dil bilgisel taban hazırlanmakta, buna daha sonra işlevsel- kavramsal boyutlu konular eklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise dil bilgisi ve işlev en baştan birlikte ele alınmakta, böylece yapı- işlev örgüsü sağlanmaya çalışılmaktadır (Kocaman, 1983.s.4)

Yöntem

Çalışmayı yabancı uyruklu öğrencilerin hazırlık bölümünde öğretmenlik yaparken edindiğimiz tecrübelerle dayanarak yazmaktayız. Dil konuları hem Türkiye Türkçesi hem de Azerbaycan Türkçesinde karşılaştırmalı olarak anlatılmaktadır. Öncelikle makalede Azerbaycan'da öğrenim gören Türk öğrencilere Azerbaycan dilinin öğretimi sırasında ortaya çıkan dil farklılıkları ve zorluklar anlatılmış, Azerbaycan ve Türkiye Türkçe'leri gramer farklılıkları, her iki dildeki ortak sözlerin farklı anlamları ve eş sesli kelimelere örnekler vererek incelenmeye çalışılmıştır. Dil farklılıkları ve zorluklar aktarıldıktan sonra makale içerisinde Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinin yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ortak etkili yöntemler değerlendirilmiştir. Makalenin sonunda yabancı uyruklu öğrencilere her iki dil öğretimini kolaylaştırmak için uygulanabilecek bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Türk dil ailesinin Oğuz grubuna ait olan Türkiye ve Azerbaycan Türkçesi birbirine çok benzemektedir. Bununla yanaşı aralarında dil bilgisi bakımından bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Türkiye Türkçesini öğrenen Azerbaycanlı öğrenciler, Türkiye ve Azerbaycan Türkçesini bazen birbirine karıştırmaktadır.

Dr. Erdal Karaman bu konuda yaptığı araştırmasında Azerbaycanlı öğrencilerin üniversite ve okullarda Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde her iki dilin farklılıklarından dolayı yapmış oldukları hataları ele almıştır. Araştırmada yaklaşık 250 öğrencinin farklı konularda yazmış oldukları kompozisyonlar değerlendirilmiştir.

Dr. Erdal Karaman Azerbaycan ve Türkiye Türkçesindeki bazı farklılıkları kısaca şu şekilde sıralıyor:

1. Fonetik Yönden Farklılıklar:

Türkiye Türkçesindeki bazı kelimelerdeki kalın sıra ünlüler Azerbaycan Türkçesinde incedir: *vesika-vəsiqe; hakikat- həqiqət; hususi-xüsusi; mana-məna; ıstık-işık* vb.

2. Yapım Eklerindeki Farklılıklar:

Azerbaycan Türkçesindeki bazı türemiş kelimeler Türkiye Türkçesinde kullanılmamaktadır: *seç-ki, pusqu, səpki, sürt-kü, hör-gü, göyər-ti, hönkür-tü, dəftər-çə, buz-laq, boya-q* vb.

3. Zamirlerdeki Farklılıklar:

Türkiye Türkçesinden farklı olarak Azerbaycan Türkçesinde şu zamirler vardır: *hamı, hərə, həmin, hansı, elə, hara, necə, nə cür, neçə, neçənçi, özüm, hər kəs, mən, heç kim, heç kəs* vb.

4. Zarflardaki Farklılıklar:

Azerbaycan Türkçesindeki bazı zarflar Türkiye Türkçesinde kullanılmamaktadır: *sakit, ucadan, yüngül, bərkdən, yanakı, çəpəki, taybatay, dalbadal, ilbəil, oğrun oğrun, bayaq, indi, ora, bura, cəld* vb.

5. Farklı Fiiler:

Bazı fiillerde anlam kayması olmaktadır: *düşmek* “inmek”, *danışmak* “konuşmak” *sümüük* “kemik” gibi. Bazı fiiller de Türkiye Türkçesinden farklıdır: *otar, kömək et, çattır, gileylən, səp, yetir, dan, danla, əyləş, başa düş, qayıt* vb.

6. Zamanlarda Farklılıklar:

Azerbaycan Türkçesinde şimdiki zaman –ır, -ir, -ur, -ür ekleriyle yapılır: *yazıram, yazırsan, yazır* gibi. Azerbaycan Türkçesinde iki çeşit gelecek zaman vardır. Birincisi –acak, -ecek ekleriyle yapılan “Geti gelecek” zaman, diğeri de –ar, -er ekleriyle yapılan ve “Geyri-geti” gelecek zamandır: *yazaram, yazarsan, yazar, yazarıq, yazarsınız, yazarlar* şeklinde çekilmektedir. Bu zaman Türkiye Türkçesindeki geniş zamanla karıştırılmaktadır. Azerbaycan Türkçesinde iki tür geçmiş zaman vardır: “Şuhudi geçmiş zaman”, “Nakli geçmiş zaman”. Nakli geçmiş zamanın ekleri –mış, –miş, -muş, -müş şeklindedir. Nakli geçmiş zaman –ıb, -ib, -ub, -üb ekleriyle de yapılır: *yazıbsan, alıbsınız, gelibler* vb. Kiplerde Türkiye Türkçesinden farklı olarak –ası, -esi ekiyle yapılan “Lazım kipi” vardır: *yazasıyam, yazasısan, yazasıdır, yazasıyıq, yazasınız, yazasıdırlar*.

7. Fiilimsilerdeki Farklılıklar:

Azerbaycan Türkçesinde Türkiye Türkçesinden farklı olarak bazı zarf-fiil ekleri farklılık göstermektedir: *al-dıqda, yaz-dıqda, yaz-anda* gibi.

8. Birleşik Fiillerin İmlası:

Azerbaycan Türkçesindeki Arapça’dan alınan bazı kelimelerle kurulan birleşik fiillerin imlası Türkiye Türkçesinden farklılık arz etmektedir: *şükr et-, hiss et-, aff et-* gibi.

9. Alfabedeki Farklılıklar:

Türk alfabesinden farklı olarak Azerbaycan alfabesinde ə, q, x harfleri yer almaktadır.

Bundan dolayı da Azerbaycanlı öğrenciler Türkçe metin kaleme alırken sözü edilen harfleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Özellikle de x ve q harfleri en sık kullanılan harflerdir. Diğer taraftan k ve g harfleri karıştırılmaktadır. (Erdal Karaman, 2009: 47)

Ders sırasında 180 öğrenci arasında yapmış olduğumuz araştırmaya göre Türkiye və Azerbaycan Türkçesi'nin eğitiminde ortaya çıkan zorluklardan biri de ortak kelimelerin farklı anlamlarıdır ki, buna da terim olarak “yalancı eş değer” denir.

“Bunlar, ses ve yapı bakımından aynı veya lehçeler arasındaki düzenli ses denklikleriyle aynı kaynaktan geldiği bilinen, ancak kavram alanları bakımından hiç örtüşmeyen kelimelerdir. Ayrıca, aynı kaynaktan gelmeyen sesteş (“Homonym”) kelimeler de buraya dâhiledilebilir” (Uğurlu, 2004: 37).

Bir lehçenin oluşum tarihini belirlemede bu yalancı eş değerler de kıstas olarak kullanılabilir. Çünkü aynı sesletime/yazıma sahip kelimenin farklı Türk lehçelerindeki anlam farklılıkları kaynak metnin hangi lehçeye ait olduğunun tespit edilmesini kolaylaştırır.

Türkiye ve Azerbaycan Türkçesinde olan yalancı eş değerlere ait bazı örnekler:

üz

üz- f. “koparmak, toplamak, dermek; yorulmak” (Azerbaycan Türkçesi); üz- f. “üzüntü vermek (Türkiye Türkçesi);

düş

düş- f. “inmek, tesadüf etmek, başlamak” (Azerbaycan Türkçesi); düş- f. “yer çekiminin etkisiyle boşlukta, yukarıdan aşağıya inmek; durduğu, bulunduğu, tutunduğu yerden ayrılarak veya dayanağını, dengesini yitirerek yukarıdan aşağıya inmek” (Türkiye Türkçesi)

sümük

sümük a. “kemik”. (Azerbaycan Türkçesi); sümük a. “sümük doku hücrelerinin ve üzerinde bulunan bezlerin, doku yüzünde nemli, akıcı, kaygan bir tabaka oluşturan salgısı” (Türkiye Türkçesi);

danış

danış- f. “konuşmak, anlatmak, sohbet etmek, fikir beyan etmek” (Azerbaycan Türkçesi); danış- f. “bir iş için bilgi veya yol sormak, görüş almak, istişare etmek, müracaat etmek, meşveret etmek” (Türkiye Türkçesi)

Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Metodolojisinde Çeşitli Özellikler

1. Sözlük-dilbilgisi yöntemi. Bu teknikle dil öğreniminin temeli, dilbilgisi, çeviri ve kelime bilgisine dayanmaktadır.
2. İletişimsel yöntem. Bu, yalnızca okuma ve çeviri becerilerinin geliştirilmesini değil, aynı zamanda öncelikle konuşma kalitesinin iyileştirilmesini de ifade eder. Daha fazla verimlilik için, yalnızca Türkçe konuşan anadili İngilizce olan kişiler öğretmen olarak hareket eder.
3. İşitsel dilsel yöntem, büyük miktarda Türkçe literatürü dinleyerek ve analiz ederek işitsel belleğin geliştirilmesine dayanır.
4. Çevreye daldırma. Bu teknik çok sık kullanılmaz, ancak etkili olarak kabul edilir.

Bu durumda öğrenciler ya dil öğrenmek için gruplar halinde Türkiye'ye giderler ya da tüm çalışanların yalnızca Türkçe konuştuğu özel merkezleri ziyaret ederler.

Gerçekten de dilbilgisi çalışmadan ve dilin temellerini anlamadan, örneğin kendinizi dil ortamına sokmak ve dili mükemmel bir şekilde incelemek imkansızdır. Bu kalıp sadece Türkçe için değil, tüm yabancı diller için de geçerlidir.

Sonuçta, yukarıdaki yöntemlerin tümü belirli sorunları çözmeyi amaçlamaktadır. Bir yöntem - iletişim işlevlerini geliştirir, ikincisi - okuryazarlığı artırır, vb.

Bu arada, yukarıda bahsedilen Yunus Emre Merkezi'nde hemen hemen tüm çalışanlar Türkiye'den davet edildiğinden bu özel teknik uygulanmaktadır [В.И. Башаран, 2018. С. 21].

Elbette, bir yöntemi en etkili olarak açıkça ayırt etmek zordur. Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesini öğrenirken, en çok birleşik yöntem kullanılır. Gerçekten de dilbilgisi çalışmadan ve dilin temellerini anlamadan, örneğin kendinizi dil ortamına sokmak ve dili mükemmel bir şekilde incelemek imkânsızdır. Öğretmen, eğitim sürecini düzenlerken öğrencinin kişisel niteliklerine, yeteneklerine ve yeteneklerine göre doğru metodolojiyi seçmelidir.

Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesini yabancılara öğretmenin genel amacı karmaşıktır: pratik (iletişimsel), öğretim ve eğitim amaçlarını içerir. İletişimsel amaç liderdir.

Yabancı öğrencilere dil öğretiminin ana metodolojisi, fikirlerini özgürce ifade etmelerini düzenlemek için bağımsız çeviri yeteneklerinin gelişmesini sağlama ilkelerini kapsamalıdır. Bu noktadan hareketle her derste öğrencilerle sürekli Azerbaycan dilinde konuşmak, onları çok çevirmek gerekir. [Abdullayeva Ş.Ç. Bakü, 2014. s.4]

Dil Derslerinde Kullanılabilecek Kaynaklar

Dil derslerinde aktarılmak istenen kültürel konuları belirlemede, bunları uygun yöntem ve tekniklerle sınıflarda uygulamada ise en önemli kaynaklar ders materyalleridir. Dil derslerinde kullanılabilecek kaynakları şöyle sıralamak mümkündür:

Ders kitapları,

Edebiyat eserleri,

Tarihçeler,

Biyografiler,

Gazeteler,

Televizyon programları,

İnternet,

Filmler,

Resimler,

Fotoğraflar,

Şarkılar,

Röportajlar,

Reklâmlar,

Videolar” (Barışkan, 2010. s.36-37)

Bir yabancı dil öğrenmenin modern yöntemi, İnternet'in yaygın olarak kullanılmasına dayanmaktadır.

Buna karşılık, İnternet kaynakları o kadar gelişmiştir ki, sadece Türkçe dil yeterlilik seviyesini kontrol etmekle kalmaz, aynı zamanda dilin temel özellikleri hakkında yüksek kaliteli bilgi sağlar, ülkenin insanları ve kültürü hakkında bilgi edinmenizi sağlar. Araştırmacı N. M. Achan'ın Türk diline ayrılmış internet portallarında belirttiği gibi, en popüler bölümler ülkenin kültürünü tanıtan bölümlerdir. Örneğin, bu tür portallarda müzik veya popüler film ve dizilerin olduğu bölümler en çok ziyaret edilenlerdir. Türkçenin artan popülaritesi göz önüne alındığında kültür, o zaman belki gelecekte bu teknik daha da popüler hale gelecektir. Ancak, bu yöntemin temel bir dile sahip olanlar için çok uygun olduğunu unutmamalıyız. Ayrıca öz disiplin ve üst düzey motivasyon gerektirir [Ачан Н. М. 2015. Вып. 6. С. 263.]. Örnek olarak, "Türk Şarkıları" sitesi dil öğrenimi için tasarlanmamıştır, daha çok Rusça konuşan öğrenciler için Türkçe hakkında faydalı materyallerin yardımcı bir kaynağıdır. Özellikle, Rusçaya çevrilmiş Türkçe popüler şarkıların metinleri. Daha önce de belirtildiği gibi, bir yabancı dilin çalışılmasında şarkıların kullanılması, telaffuz becerilerini geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek, dilin gramer yapısını tanımak ve motivasyonu artırmak için faydalıdır [Сайт «Турецкие песни». URL: <http://www.turksongs.com/ru/> (дата обращения: 05.05.2021).].

Buna karşılık, İnternet kaynakları o kadar gelişmiştir ki, sadece Türkçe dil yeterlilik seviyesini kontrol etmekle kalmaz, aynı zamanda dilin temel özellikleri hakkında yüksek kaliteli bilgi sağlar, ülkenin insanları ve kültürü hakkında bilgi edinmenizi sağlar. Araştırmacı N. M. Achan'ın Türk diline ayrılmış internet portallarında belirttiği gibi, en popüler bölümler ülkenin kültürünü tanıtan bölümlerdir. Örneğin, bu tür portallarda müzik veya popüler film ve dizilerin olduğu bölümler en çok ziyaret edilenlerdir. Türkçenin artan popülaritesi göz önüne alındığında kültür, o zaman belki gelecekte bu teknik daha da popüler hale gelecektir. Ancak, bu yöntemin temel bir dile sahip olanlar için çok uygun olduğunu unutmamalıyız. Ayrıca öz disiplin ve üst düzey motivasyon gerektirir [Ачан Н. М.. 2015. Вып. 6. С. 263.].

İyi bir dil öğrenimi için okumanın rolü çok önemlidir. Öğrenciler okudukça Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinin zenginliğini, güzelliğini ve uyumunu bir kez daha hisseder ve sevgiyle öğrenirler. Etkileyici, etkili edebi okumaya çok dikkat edilir. Okuma tekniklerine hâkim olmak için öğrencilere doğru, sanatsal ve hızlı okuma becerileri kazandırılır. Öğretmenin örnek okuması esas alınmalı, öğrencinin okuma sürecindeki hatası derhal düzeltilmelidir. Herhangi bir metin öğretmen tarafından okunur, zor kelimeler açıklanır, bir sözlük yazılır. Daha sonra metin öğrenciler tarafından okunur, gerekirse konuşulur veya öğrenci metin hakkında fikir söyler. Bu durumda öğrenci yeni öğrendiği kelimenin yazılışını görür, doğru telaffuz eder, kelimenin sözlük anlamını öğrenir. Zor sözler dinleyiciye hemen anlatılır, anlamı netleştirilir. Öğrencilere herhangi bir metinde karşılaştıkları kelimelerin ve ifadelerin anlamlarını anlamaları öğretilmelidir. Cümle kurma ve verilen kelimelerden metin oluşturma yöntemini de kullanabilirsiniz. [Manafli X.F. Bakü, 2014. s.4]

Sonuç ve Tartışma

Azerbaycan ve Türk dillerinin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından öğrenimi, her şeyden önce onların buldukları ülkedeki yaşamı, eğitim alanındaki başarısı açısından çok önemlidir.

Araştırmalar kanıtıyor ki, yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerileri için aşağıdaki gereklilikler vardır ve bunlar gösterilen ortak dil öğretim yöntemleriyle öğrencilerin dil becerilerini iyi şekilde geliştirebilmesi için faydalıdır.

Oku

Yabancı uyruklu öğrenciler şunları yapabilmelidir:

- metindeki bilgileri tam ve doğru bir şekilde anlamayı;
- metindeki ana bilgileri bulmak için en önemli hususlara dikkat etmeyi;
- konuyu ve fikri belirlemeyi;
- algılanan bilginin fikrini ve ana içeriğini tam ve kısaca ifade etmeyi;
- metindeki birincil ve ikincil bilgiler arasındaki mantıksal ve nedensel ilişkileri anlamayı.

Dinleme

Dinleme becerilerini geliştirmedeki temel amaç, doğrudan iletişimde muhatabı anlamaktır.

Yabancı uyruklu öğrenciler şunları yapabilmelidir:

- dinledikleri sesli metnin içeriğini anlamayı;
- normal bir hızda verilen sözlü bilgilerin önemli kısımlarını dinlemeyi ve tam olarak anlamayı;
- konuşmacının amacını yansıtan bilgilerin ana tematik içeriğini anlamayı;
- diyalogun/sorgulamanın içeriğini anlamayı, katılımcıların iletişimsel niyetlerini anlamayı, ana fikirleri belirlemeyi;
- farklı iletişim ve durumlarda anlayışın farklı seviyelerine ulaşmayı.

Konuşma

Yabancı uyruklu öğrenciler şunları yapabilmelidir:

- okunan veya dinlenen metin ile ilgili konuşmayı;
- ana fikirleri belirli bir düzen içinde ifade etmeyi;
- konuşmasını okuduğu veya dinlediği metnin planına göre oluşturmayı;
- öğrenilen dili ve konuşma materyalini kullanmayı;
- farklı diyalog türleri kurmayı;
- diyaloga katılmayı, muhatabın iletişimsel niyetlerini anlamayı ve onunla konuşma esnasında yeterli cevap vermeyi;
- tartışılan konuyla ilgili bilgilerin içeriğini soruların yardımı ile netleştirmeyi.

Yazı

Yabancı uyruklu öğrenciler şunları yapabilmelidir:

- metinden elde edilen bilgileri yazılı olarak ifade etmeyi;
- okunan metni planlamayı;

- dinlenen metnin ana kısımlarını yazmayı;
- resmi iş belgeleri yazmayı (başvuru, açıklama vb.)
- hikâye metinleri yazmayı;
- gördüklerinden ve okuduklarından yola çıkarak kısa notlar almayı.

Öneriler

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretirken öğretici-öğrenici arasındaki ortak dillerden istifade ederek tasnif, benzetme, farklılıkları ortaya koyma, karşılığını bulma veya örnek verme yoluyla öğrencilerin diğer dillerdeki bilgilerini harekete geçirerek öğrenilmekte güçlük çekilen konuların veya hedef kültüre ait öğelerin kavratılması kolaylaştırılabilir. [Seda DEMİR, 2021].

Aynı zamanda sözlü ve yazılı becerilerinin geliştirmek, yazım denetimi yapmak, radyo ve televizyon performanslarını, gazete ve dergi gelişimi için kelime oyunları yapmak, film izlemek, etkinlikler düzenlemek, çeşitli müzelere, sergilere ve Bakü'nün tarihi yerlerine geziler ders sırasında kapsamlı bir şekilde uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Abdullayeva Ş.Ç. Üniversitelerin hazırlık fakültelerinin yabancı uyruklu öğrencileri için "Azerbaycan dili" konulu program. "Bilim ve eğitim". Bakü, 2014. 18 sayfa.
- Ачан Н. М. Использование возможностей сети Интернета при изучении турецкого языка // Уральское востоковедение: международный альманах. 2015. Вып. 6. С. 261-269.
- Barışkan, C. Türkiye’de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne. 2010.
- Башаран В.И. Инновационные технологии в преподавании турецкого языка: коммуникативная направленность обучения / В.И. Башаран // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке. 2018. С. 20-24.
- Demir S., Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde biçimbilim ve söz dizimi farkındalığını geliştirmede araç dil kullanımı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2021, 22 s.)
- Erdal Karaman (2009) Azerbaycan’da Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan problemler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* 28. Sayı, 47.
- Hacıyev, T., Azerbaycan Edebî Dili Tarihi, ADU, Bakı 1976 4. Korkmaz, Z. Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), TDK yay., Ankara 2003, s.LXXXI
- Kocaman, A. *Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler, ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*, TED Yayınları, 1983.
- Manafli X.F. Bakü Devlet Üniversitesi hazırlık bölümü yabancı uyruklu öğrenciler için "Konuşma geliştirme" konulu program. Bakü Üniversitesi Yayınevi. Bakü, 2014. 15 sayfa.
- Möhsün Nağısoylu, *Azerbaycan Dili*, Bakı 2002, s. 3-85.
- Uğurlu, M. (2004). Türk lehçeleri arasında kelime eş değeri. *Bilig*, S. 29, s. 29-40.
- Rahimova GH, Gurbanova MA, Faracullayeva EN, Habibli. R.Y. Yabancı vatandaşlar için eğitim kursları programı. Konu - "Azerbaycan dili" Bakü Üniversitesi Yayınevi. Bakü-2016. 30 s.
- Сайт «Турецкие песни». URL: <http://www.turksongs.com/ru/> (дата обращения: 05.05.2021.)
- <https://bpakman.wordpress.com/baku-2010-fotograflar/turkler-icin-azerice/azerice/>

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Anlatılarının SALT Analizi ile İncelenmesi

Öğretim Görevlisi Dr. Haluk GÜNGÖR

*Gazi Üniversitesi
halukgungor@gazi.edu.tr*

Öğretim Üyesi Dr. F. Selin KARALI

*Biruni Üniversitesi
skarali@biruni.edu.tr*

Özet

Dil öğretim sürecinde dilsel ve bilişsel değerlendirmelerde ortak birtakım ölçümler kullanılmaktadır. Bu ölçümlerin yapılmasında başvurulan araçlardan birisi de anlatılardır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 düzeyi 15 öğrencinin anlatıları SALT (systematic analysis of language transcripts) programı ile incelenmiştir. Çalışma kesitsel betimleyici yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Bu yöntemde, evreni temsil edecek küçük bir örneklem üzerinde çalışma gerçekleştirilir. Bu nedenle çalışmanın verileri farklı ülkelerden gelen farklı ana dillere sahip bireylerden elde edilmiştir. Çalışma grubunun semantik ilişkilendirme puanları Piramit ve Palmiye Ağaçları Testi (PPA) ile; nesnelere tanıma ve adlandırma yapmaları için Boston Adlandırma Testi (BNT) ve anlatılarına ulaşmak için Kurabiye Hırsızlığı Testinden yararlanılmıştır. Ulaşılan veriler öncelikle Excel programına aktarılmış daha sonra SALT programına uygun bir şekilde dönüştürülerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, çalışma grubunun anlatılarında ortalama 57 kelime kullandıkları, yeni kelime sayısının ortalama 39, ek hatalarının ortalama 2 ve yazım yanlışları sayılarının ortalama 6 olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun BNT testindeki ortalama puanının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analysis of the Narrations of Learners of Turkish as a Foreign Language with SALT Analysis

Abstract

A number of common measures are used in linguistic and cognitive assessments in the language teaching process. One of the tools used in making these measurements is narrations. The narrations of 15 A1 level students learning Turkish as a foreign language were analyzed with the SALT (systematic analysis of language transcripts) program in the present study. It was carried out in accordance with the cross-sectional descriptive method. In this method, the study is carried out on a small sample to represent the universe. For this reason, the data of the study were obtained from individuals with different mother tongues from different countries. The semantic association scores of the study group were determined by Pyramid and Palm Trees Test (PPA); Boston Naming Test (BNT) was used for recognizing and naming objects and Cookie Theft Test was used to reach their narrations. The obtained data were first transferred to the Excel program and then converted into the SALT program and then analyzed. As a result of the analysis, it was found out that the study group used an average of 57 words in their narrations, an average of 39 new words, an average of 2 additional errors, and an average of 6 spelling mistakes. It was concluded that the average score of the study group in the BNT test was low.

Giriş

Anlatı kavramı, Türkçe Sözlükte «*ayrıntılıyla anlatma*» şeklinde tanımlanmaktadır. Bir anlatıda, «öyküleştirme» söz konusudur. Alanyazın incelendiğinde, İngilizce «*narration*» sözcüğünün anlamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yaşadıkları, gözlemledikleri olayları; kendi hayatlarını ya da başkalarının yaşantılarını; bir işi, olayı anlatan bir görseli belli bir sırayla ifade etmeleri, *anlatı*; *öyküleştirme* kavramının karşılığıdır.

Ana dili ediniminde, 3-4 yaşlara kadar dilin temel anlam ve kurallarının öğrenimi, sonraki dönemlerde ise bu kuralların, dile ait yapıların işlevsel açıdan farklılaşp düzenlenmesi söz konusudur (Koç Aksu, 1993: 51). Böylece birey, yaşadığı ya da okuduğu olaylar arasında ilişkiler kurar, anlatılardaki yer, zaman gibi öğeleri ve bunlar arasındaki örüntüyü de mantıksal temelde kavrar. Bu ise ancak dilin olanaklarından nasıl yararlanılacağını bilmekle mümkündür. Dilin bu işlevsel yönünün gelişimini belirlemek için araştırmalarda kullanılan yöntem, “anlatı”dır. Erken çocukluk ve okul çağındaki bireylerin dil gelişimlerinin incelenmesinde kullanılan bu yöntem, yabancı dil öğretiminde de temel düzeyden itibaren, bireylerin hedef dili yazılı ve sözlü kullanabilme becerilerinin derinlemesine araştırılmasında oldukça kullanışlıdır. Işıtan ve Turan’a göre (2014), dil değerlendirmesinin temel amacı “tanılama” yapmanın çok ötesindedir. Bireylerin buldukları düzeye ilişkin yeterlikleri taşıyıp taşımadıklarının yanı sıra, eğer olumsuz bir durum söz konusuysa bu durumun kaynağının belirlenmesi, dil öğretimindeki değerlendirmenin yalnızca bir boyutu olarak ön plana çıkmaktadır. Üretici dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerilerinin derinlemesine bir şekilde değerlendirilmesinde “anlatı” yönteminin kullanılması, sınavda belirlenmesi zor olan sorunların ortaya çıkarılmasını da sağlayacaktır. Özellikle dilin kullanım açısından değerlendirilmesine olanak sağladığı için anlatı, dil edinim sürecine ilişkin oldukça kapsamlı bilgiler barındırmaktadır.

Dil öğrenimi oldukça uzun ve meşakkatli bir süreçtir. Yabancı dil öğrenen bazı bireyler, sürecin sonunda son derece yetkin olmayı başarırken bazı bireyler süreci tamamlamalarına rağmen yetkin hale gelememektedir. Bireylerin özyeterlik, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özellikleri ile, yaş, öğrenme ortamı, materyalden kaynaklı sorunlar, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar gibi birçok unsur bu durumun oluşmasında etkilidir. Borodkin ve Faust (2014: 237)’a göre, yabancı dilde yetkinliğe ulaşmanın en dikkat çekici yordayıcısı olarak bireylerin ana dillerindeki fonolojik becerileridir. Fonolojik farkındalığı zayıf olan bireyler, ana dillerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi sürecinde de konuşma ve yazma becerilerinde zorluk yaşarlar (Durgunoğlu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993). Öğretim sürecinde bireylerin fonolojik farkındalıklarının temel düzeyden itibaren geliştirilmesi, onların anlama ve anlatma becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

Bu süreçte fonoloji dışındaki diğer dil bileşenlerine ilişkin bilginin de artması gerekmektedir. Örneğin kişinin duyduğu sözcüklerin sınırlarını bilmesi ve sözcükleri anlaması, uygun ekleri getirmesi, dilde kabul edilebilir bir sözdizimi ile uygun bir ortamda üretmesi gerekmektedir. Bunun için fonetik ve fonoloji, semantik, morfoloji, sözdizim ve pragmatik alana ilişkin bilgilerin giderek artması gerekmektedir. Tüm bu bilgilerin doğru öğrenilip doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmek için ise anlatı çok değerlidir.

Bireylerin bu becerilerde yetkin olup olmadığının belirlenmesi için, onlardan yazılı veya sözlü olarak öykü, yani anlatı oluşturmaları istenebilir. Anlatılar, sözcük bilgisi, biçimbilgisi, dil yapılarını anlama ve sözcük çağrışımı değerlendirmelerinde belirleyicidir (Işıtan & Turan, 2014: 117). Böylece bireylerin, ana dillerinde ve hedef dildeki gelişim süreçleri, düzeylerine uygun

metin oluşturup oluşturamadıkları, yazma becerisi açısından düşünüldüğünde, söz dizimi, ek-kök hataları, sıfat, fiil, zarf gibi dil öğelerini doğru kullanma durumları ortaya somut bir şekilde çıkarılarak uygun yöntemlerle bunların öğretilmesi planlanabilir.

Amaç

Hedef dildeki öğretimin niteliği, seslerin ortografik olarak karşılığının öğrenilmesi, hedef dilin söz dizimine uygun cümle kurabilme, kelime hazinesi gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu unsurların yanlış öğrenimi, sözel olarak yanlış ifade etme ve yazılı olarak hatalı yazımlara, doğru bilinenleri yanlış aktarmaya neden olabilmektedir. Çalışmanın amacı A1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatılarının sistematik olarak analiz edilmesi ve olası sonuçlarının değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırmada bireylerin anlatılarının betimlenmesini amaçladığından, betimleyici yöntem benimsenmiştir. Bu yöntemde evrenin tamamına gidilmez. Evreni temsil edecek küçük bir örneklem üzerinden çalışma gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2005). Çalışma grubunun, çeşitli ırk, farklı ana dillere sahip bireylerden oluşması bu açıdan önemlidir. Buna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler

Katılımcı	Düzyey	Ülke
K1	A1	Irak
K2	A1	Lübnan
K3	A1	Fas
K4	A1	Gine
K5	A1	İran
K6	A1	Kamerun
K7	A1	Malavi
K8	A1	Irak
K9	A1	Mali
K10	A1	Bangladeş
K11	A1	Afganistan
K12	A1	Mısır

K13	A1	Azerbaycan
K14	A1	Kuveyt
K15	A1	Suudi Arabistan

Tablo 1'e göre katılımcıların tamamı A1 düzeyindedir. 15 katılımcının bulunduğu çalışma grubu farklı ana dillere sahip bireylerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak *Piramit ve Palmiye Ağaçları Testi*, *Boston Adlandırma Testi* (*Boston Naming Test/BNT*) ve *Kurabiye Hırsızlığı Resmiden* yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Piramit ve Palmiye Ağaçları Testi (PPA)

Howard ve Patterson (1992) tarafından oluşturulan test, adını maddelerden biri olan Piramit ve Palmiye Ağacından almaktadır. Bu testin Türkçe'ye uyarlaması Bozdemir'in (2008) yüksek lisans tezi kapsamında tamamlanmıştır. Test 18-80 yaş arasındaki kişilere uygulanmak üzere tasarlanmış olup 52 resim ya da sözcükten oluşur. Testin üst yarısında bir kelime veya bir resim olarak "soru unsuru" bulunmakta, alt yarıda ise yine kitapçık türüne göre kelime veya resim olarak sunulmuş "hedef ve çeldirici" olmak üzere iki unsur bulunmaktadır.

Gösterilen resim ve kelimelerden yola çıkarak kişiden semantik ilişkilendirme yapılması beklenen testte, alttaki iki seçim daima aynı semantik koordinatta iken, tepedeki unsur genellikle farklı bir kategoridedir. Genellikle tepede verilen unsuru "soru unsuru" olarak adlandırabiliriz ve diğer iki unsurdan biri "hedef" diğeri ise "çeldirici" unsurdur. Testte her doğru eşleştirmeye 1 puan verilmektedir, kişinin cevap vermeyi reddettiği sorulara ise 0,5 puan verilmektedir. Test puanı, doğru cevapların toplamıdır (cevap verilmesi reddedilen her bir unsur için de 0,5 puan eklenir).

Bireylerin her bir görsele verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilir. Doğru cevaplar (1); yanlış cevaplar (0) olarak puanlanır. Testte her doğru eşleştirmeye 1 puan verilmektedir. Kişinin cevap vermeyi reddettiği sorulara 0,5 puan verilmektedir. Test puanı, doğru cevapların toplamıdır (cevap verilmesi reddedilen her bir unsur için de 0,5 puan eklenir). Testin İngiltere normlarında, 26/52 rastlantısal cevap, 33 puan ise $p < 0.05$ seviyesinde, rastlantısal olarak anlamlı düzeyde iyi olarak değerlendirilmiştir. 35 $p < 0.01$ ve 38 veya üstü puan $p < 0.001$ düzeyinde anlamlıdır (Howard ve Patterson, 1992).

Boston Adlandırma Testi (Boston-Naming Test) – BNT

1983 yılında Kaplan, Goodglass ve Weinraub tarafından geliştirilen Boston Adlandırma Testi (BNT), nöropsikolojik test sınıflamasına giren, dünyaca bilinen bir adlandırma testidir (Kaplan ve ark., 1983). BNT öncelikle, nesnelere tanıma ve adlandırma yeteneğini ölçmektedir. Aynı zamanda, anlamsal nitelikteki bilgiyi işleme yeteneğini de yansıttığı kabul edilen test klinik çalışmalarda da farklı grup ve bağlamlardaki performans araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Kurabiye Hırsızlığı Testi

Anlatı temelli çalışmalarda, “Kurabiye Hırsızlığı”, dil ve konuşma terapistliği alanındaki klinik ve deneysel çalışmalar (Kokkinakis, Fors, Fraser & Nordlund, 2018: 1253) başta olmak üzere, dünya genelinde söz varlığı çalışmalarında diller arası karşılaştırmaya olanak tanımaktadır.

Kurabiye Hırsızlığı Boston Diagnostic Aphasia Examination–Third Edition’ın (Goodglass, Kaplan & Barresi, 2001) konuşmayı değerlendirme kısmında yer alan ve bir anne ve iki çocuğun mutfaktaki durumunu resmeden bir durumu göstermektedir (Resim 1). “Katılımcıya bana resimde olan her şeyi anlat.” yönergesi verilir ve kişiden anlatması beklenir. Eğer katılımcı resimdeki önemli kısımları atlarsa, araştırmacı işaret ederek sorabilir. Uygulama esnasında zaman kısıtlaması yoktur ve daha sonra detaylı analiz yapabilmek için ses kaydı alınır.

Mevut çalışma için Kurabiye Hırsızlığı resmi gösterilerek, bireylerden görseldeki olayı yazılı olarak anlatmaları istenir. Daha sonra bu yazılar her bir katılımcı için ayrı ayrı aktarılarak SALT (systematic analysis of language transcripts) programında analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları A1 kur sonunda öğrencilere farklı günlerde verilerek cevaplamaları istenmiştir. «Kurabiye Hırsızlığı Görseli»ne her bir katılımcının yazısı her bir katılımcı için kayıt edilmiştir. Daha sonra bu transkript yazılar SALT (systematic analysis of language transcripts) programında anlatılar analiz edilmiştir.

SALT programı, biçimbirimbilgisi, söz dizimi, sözcük dağarcığı ve söylem düzeyinde değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır. SALT, kültürel olarak duyarlı, kanıta dayalı, hata ve yanlışları tanımlayabilen, kısa örneklerden kapsamlı sonuçlar üreten, norm ve ölçüt bağımlı değerlendirme yaptığı için tercih edilmiştir.

Bulgular

Bireylerin Türkçe anlatılarındaki toplam kelime sayıları, yazılarında kullandıkları farklı sözcük sayısı, farklı sözcüklerin yazının tamamında kullanılan sözcüklere oranı, ek hatası, yazım yanlışları SALT programı ile analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. BNT ve PPA puanları ise ayrıca hesaplanarak tabloya eklenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun anlatılarındaki hata ve BNT-PPA testine ilişkin bulgular

Katılımcı	Cinsiyet	Toplam kelime sayısı	Farklı sözcük sayısı	Farklı sözcüklerin oranı	EH	YY	BNT Score	PPA Score
K1	K	45	37	0,82	2	7	14	38
K2	K	103	69	0,67	3	13	20	38
K3	K	25	19	0,76	1	2	9	35

K4	K	41	32	0,78	3	3	16	33
K5	E	40	32	0,80	2	7	13	38
K6	E	220	117	0,53	10	14	21	41
K7	E	45	37	0,82	2	9	9	28
K8	K	24	21	0,88	1	3	8	34
K9	E	75	41	0,55	4	5	18	38
K10	E	10	9	0,90	0	1	13	20
K11	E	49	34	0,69	3	12	14	39
K12	E	26	20	0,77	0	2	11	42
K13	K	73	49	0,67	0	2	17	45
K14	E	46	35	0,76	0	3	13	28
K15	E	41	32	0,78	0	7	8	34
	Ortalama	57,53	38,93	0,74	2,06	6	13,6	35,4
	Toplam	863	584	11,18	31	90	204	531

Tablo e göre K1'in kullandığı toplam kelime sayısı 45; kelimelerden 37'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.82'dir. Ek hatası 2, yazım yanlışı ise 7'dir. Boston isimlendirme testi puanı 14, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 38 olarak belirlenmiştir.

K2'nin kullandığı toplam kelime sayısı 103 iken bu kelimelerin 69'u birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.67'dir. Ek hatası 3, yazım yanlışı ise 13'tür. Boston isimlendirme testi puanı 20, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 38 olarak belirlenmiştir.

K3'ün kullandığı toplam kelime sayısı 25 ve bu kelimelerin 19'u birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.76'dır. Ek hatası 1, yazım yanlışı ise 2'dir. Boston isimlendirme testi puanı 9, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 35 olarak belirlenmiştir.

K4'ün kullandığı toplam kelime sayısı 41 ve bu kelimelerin 32'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.78'dir. Ek hatası 3, yazım yanlışı ise 3'tür. Boston isimlendirme testi puanı 16, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 33 olarak belirlenmiştir.

K5'in kullandığı toplam kelime sayısı 40 ve bu kelimelerin 32'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.80'dir. Ek hatası 2, yazım yanlışı ise 7'dir. Boston isimlendirme testi puanı 13, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 38 olarak belirlenmiştir.

K6'nın kullandığı toplam kelime sayısı 220 ve bu kelimelerin 117'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.53'tür. Ek hatası 10, yazım yanlışı ise 14'tür. Boston isimlendirme testi puanı 21, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 41 olarak belirlenmiştir.

K7'nin kullandığı toplam kelime sayısı 45 ve bu kelimelerin 37'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.82'dir. Ek hatası 2, yazım yanlışı ise 9'dur. Boston isimlendirme testi puanı 9, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 28 olarak belirlenmiştir.

K8'in kullandığı toplam kelime sayısı 24 ve bu kelimelerin 21'i birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.88'dir. Ek hatası 1, yazım yanlışı ise 3'tür. Boston isimlendirme testi puanı 8, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 34 olarak belirlenmiştir.

K9'un kullandığı toplam kelime sayısı 75 ve bu kelimelerin 41'i birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.55'tir. Ek hatası 4, yazım yanlışı ise 5'tir. Boston isimlendirme testi puanı 18, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 38 olarak belirlenmiştir.

K10'un kullandığı toplam kelime sayısı 10 ve bu kelimelerin 9'u birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.90'dır. K10 ek hatası yapmamış ve yazım yanlışı ise 1'dir. Boston isimlendirme testi puanı 13, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 20 olarak belirlenmiştir.

K11'in kullandığı toplam kelime sayısı 49 ve bu kelimelerin 34'ü birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.69'dur. Ek hatası 3, yazım yanlışı ise 12'dir. Boston isimlendirme testi puanı 14, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 39 olarak belirlenmiştir.

K12'nin kullandığı toplam kelime sayısı 26 ve bu kelimelerin 20'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.77'dir. K12 ek hatası yapmamış ve yazım yanlışı ise 2'dir. Boston isimlendirme testi puanı 11, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 42 olarak belirlenmiştir.

K13'ün kullandığı toplam kelime sayısı 73 ve bu kelimelerin 49'u birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.67'dir. K13 ek hatası yapmamış ve yazım yanlışı ise 2'dir. Boston isimlendirme testi puanı 17, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 45 olarak belirlenmiştir.

K14'ün kullandığı toplam kelime sayısı 46 ve bu kelimelerin 35'i birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.76'dır. K14 ek hatası yapmamış ve yazım yanlışı ise 3'tür. Boston isimlendirme testi puanı 13, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 28 olarak belirlenmiştir.

K15'in kullandığı toplam kelime sayısı 41 ve bu kelimelerin 32'si birbirinden farklıdır. Farklı sözcüklerin toplam kelime sayısına oranı ise 0.78'dir. K15 ek hatası yapmamış ve yazım yanlışı

ise 8'dir. Boston isimlendirme testi puanı 8, Palmiye Piramit Ağacı testindeki semantik anlam kurma test puanı 34 olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin A1 düzeyindeki anlatıları SALT (systematic analysis of language transcripts) programı ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bireylerin isimlendirme testi puanları, semantik ilişki kurma testi puanları ile anlatılarında kullandıkları Çalışma bulguları incelendiğinde, katılımcıların anlatılarının ortalama 57 kelimedenden oluştuğu; bu anlatılarda kullanılan yeni kelimelerin ortalamasının yaklaşık 39; ek hatalarının ortalama 2, yazım yanlışları ortalamalarının ise 6 olduğu görülmektedir.

BNT ve PPA test puanları yüksek katılımcıların (K2; K6) metinlerinde kullandıkları kelime sayısı ve farklı kelime sayılarının da fazla olduğu görülmektedir. Nesnelere isimlendirme, hatırlama ve kavramlar arası ilişki kurulmasının yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Dil öğreniminin bir süreç olduğu göz ardı edilmeden bireylerin dil becerilerindeki gelişimlerini izleyecek farklı ve ölçülenmiş yöntemler geliştirmek önemlidir. Böylece, kanıtlanabilir, doğrulanabilir ya da yanlışlanabilir, bilimsel bulgulara ulaşılabilir. Bu bulgular ışığında ise, öğretim programlarının, ders kitaplarının, sınıf içi etkinliklerin, ölçme-değerlendirme süreçlerinin düzenlemeleri sağlıklı bir şekilde yapılabilir.

Çerçeve metnin ve MEB YTÖ programının ön gördüğü kazanımların yazma becerisi özelinde ne kadarının kazandırıldığı çalışmada kullanılan analiz programları ile belirlenebilir, gerekli müdahaleler yapılabilir.

Dil ve konuşma terapistliği alanındaki araçların kullanıldığı çalışma, bu yönüyle disiplinlerarası bir özellik taşımaktadır. Bu tarz ikinci dil edinimi çalışmaları sayesinde dil edinimi ve edinilmiş dil bozukluklarına hakkında da bilgi edinmek mümkün olmaktadır. Özellikle patolojik sorunların belirlenmesinde kullanılan bu testlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanmasının alanyazına farklı bir bakış açısı katacağı düşünülmektedir.

Çalışma, pilot çalışma niteliğinde olup daha geniş katılımcı ve daha farklı seviyelerdeki öğrencilerden veri toplayarak genişletilecektir.

Kaynakça

- Aksu Koç, A. (1993). Anlatı Yapısının Kavramsal ve Dilsel Gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları*, 51-60.
- Borodkin, K. & Faust, M. (2014). Naming Abilities in Low-Proficiency Second Language Learners. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 237-253.
- Bozdemir, M. (2008). *Piramit ve Palmiye Ağaçları Testi'nin Kategori Akıcılığı Testi ile İlişkisinin Belirlenmesi*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durgunoğlu, Y. A., Nagy, E. William & Hancin-Bhatt, B., J. (1993). Cross-Language Transfer Of Phonological Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85,3, 453-465.
- Goodglass, H., & Kaplan, E. (1983). *The Assessment Of Aphasia And Related Disorders*. (2nd ed.) Howard, D. & Patterson, K. (1992). *The Pyramids and Palm Trees Test. A test of semantic access from words and pictures*. Bury St. Edmunds, UK: Thames Valley Company.
- Goodglass, H., Kaplan, E., & Barresi, B. (2001). *BDAE-3: Boston Diagnostic Aphasia Examination—Third Edition*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Howard, D. & Patterson, K. (1992). *The Pyramids and Palm Trees Test. A test of semantic access from words and pictures*. Bury St. Edmunds, UK: Thames Valley Company.
- Işıtan, S. & Turan, F. (2014). Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Educational Sciences and Practice*, 13(25), 105-124.
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (2001). Boston naming test.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kokkinakis, D., Fors Lundholm, K., Fraser, K. & Nordlund, A. (2018). A Swedish Cookie-Theft Corpus. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation*, (LREC 2018).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Dünyası ile Ortak Söz Varlığının Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Süreçlerine Etkisi

Öğretim Görevlisi İlknur Bayrak İŞCANOĞLU

Gazi Üniversitesi

ilknuriscanoglu@gazi.edu.tr

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son dönemlerde oldukça önemli hâle gelmiştir. Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için dünyanın dört bir tarafından öğrenciler gelmekte; Türkçe dünyada ve Türkiye'nin pek çok üniversitenin dil öğretim merkezlerinde öğretilmektedir. Küreselleşen dünyada Türkçe de artık dünyanın iletişim sağladığı ortak diller arasına girmeye başlamıştır. Özellikle son dönemlerde Ortadoğu, Balkan, Afrika ülkeleri ve Türk Dünyası ile yapılan hem ekonomik hem siyasî hem de kültürel anlaşmalar Türkçeyi bu ülkeler arasında önemli bir dil hâline getirmiştir. Bu sebeple Türkçenin farklı ülkelerde ve kültürlerde öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde farklı materyal geliştirmenin yollarının aranmasına sebep olurken özellikle farklı ana dillere sahip öğrencilerin dil özellikleri dikkate alınarak farklı program, metot ve materyallerin geliştirilmesinin gerekliliği gündeme gelmeye başlamıştır. Türk dünyası, Türkler için hem coğrafi hem de kültürel ve tarihî ortaklıkları barındıran bir ifadedir. Kültürel ve tarihî ortaklıkların yanı sıra bu ortaklıklar kendini dil yapısı ve söz varlığında da göstermektedir. Özellikle selamlaşma ifadeleri, temel fiiller, sayılar, kişi zamirleri, renkler gibi pek çok ortaklıkla birlikte sözvarlığı içerisinde karşılaşılan benzer sözcükler; benzer ancak farklı anlamda sözcükler ve ses özellikleri açısından farklı ama benzer anlamdaki sözcükler olmak üzere Türkçe öğrenen kişinin karşısına çıkmaktadır. Bu çalışmada Türk Dünyasından Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin kendi ana dilleri ile Türkçe arasındaki ortak söz varlığının öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde öğrencileri Türkçe öğrenme süreçlerinde olumlu veya olumsuz ne ölçüde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden gelen örnekler neticesinde Türk Dünyası ile olan ortak söz varlığının dikkate alındığı yeni müfredat, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, öğretim, Türk Dünyası, ortak, söz varlığı

In The Education of Turkish as A Foreign Language, The Impact of Common Vocabulary of Turkish with The Turkish World on Turkish Learning Process of The Students Who Are Coming from The Turkish World

Abstract

The education of Turkish as a foreign language has recently become important. Students are coming to Turkey from four corners of the world to learn Turkish; Turkish is taught in language education centers of many universities in Turkey. In the globalizing world, Turkish has also begun to be included among the common languages that provide communication globally. In particular, both economic and political and cultural agreements recently concluded with the Middle East, Balkans, and African countries with the Turkish world have elevated Turkish into a significant language among these countries. Therefore, the inclusion of both learning and teaching Turkish in different countries and cultures has caused to seek ways to develop different materials in educating Turkish as a foreign language while it has been accompanied by the requirement of developing different programs, methods, and materials by taking into consideration the language characteristics of the students who have different primary languages. The Turkish world is an expression that contains both geographical, cultural and historical commonalities for Turks. In addition to cultural and historical partnerships, these partnerships also show themselves in language structure and vocabulary. In addition to many commonalities such as greeting expressions, basic verbs, numbers, personal pronouns, colors, similar words encountered in the vocabulary, words with similar but different meanings, and words with different but similar meanings in terms of sound characteristics appear before the language learner. As a result of the interviews conducted with the students who are coming from the Turkish World to Turkey to learn Turkish, this study aimed to determine to what extent the common vocabulary between their primary languages and Turkish has affected as positive or negative their Turkish learning process. As a result of the examples from the students, the necessity of developing new curricula, methods and materials that take into account the common vocabulary with the Turkish World was emphasized.

Keywords: Turkish, education, Turkish World, common, vocabulary.

Giriş

Küreselleşen dünya ile birlikte insanoğlunun birbiriyle kuracağı iletişim ağı hem daha kolay ulaşılır olmuştur hem de eskiye oranla daha da daralmıştır. Bu açıdan bakıldığında geçmişte insanların sadece kendi ana dillerini kullanarak diğer insanlarla iletişimi sağlamaları yeterliyken, çağın getirdikleri neticesinde insana ana dili yeterli olmayıp insanın başka dillere yönelmesi de zaman içerisinde söz konusu olmaya başlamıştır. İnsanlık tarihinde kişinin kendi ana dilinden başka bir dili öğrenme isteği ticarî veya ülkeyi egemenliği altına alma gibi (Aykaç, 2015, s.161) farklı sebepler taşıyabilirken bugün farklı bir dil öğrenmenin amacı tam anlamıyla değişti demek mümkündür. Günümüzde ana dilden farklı bir dil edinme amacının genel itibarıyla eğitim ve bilim maksatlı olduğu söylenebilir. Türkiye ve Türkçe son dönemlerde bu açıdan dikkat çeken ülke ve dil konumundadır. Türkiye’ye dünyanın dört bir tarafından farklı düzeylerde (lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim almak için öğrenciler gelmekte, böylelikle Türkçe ve Türk kültürü dünyaya yayılmaktadır. Özellikle son dönemlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bakir bir alan olarak değerlendirilebilir. Pek çok üniversitenin dil öğretim merkezlerinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir ayrıca bu merkezler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için ihtiyaçlar doğrultusunda yeni yayınlar çıkarmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi emin adımlarla ilerlemekte; Türkçe dünya dili olma yolunda hızla yol almaktadır. Bu ilerleyiş zaman içerisinde bazı gereksinimleri de ortaya çıkarmaktadır. Örneğin önceleri yabancı bir öğrencinin bir yükseköğretim programında okuyabilmesi için TÖMER’i veya dil merkezini başarı ile bitirmesi gerekli iken artık ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin “Akademik Türkçe” dersleri de aldığı hatta üniversitede eğitim dili olarak tamamen Türkçe öğrenim görecekları için bu derslerin YTB¹ tarafından zorunlu hâle getirildiği de görülmektedir. O hâlde yabancılara Türkçe öğretimi her geçen gün bünyesine yenilikler ekleyerek ilerleme kaydetmektedir. Çağın getirdikleri noktasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de yerinde durmaması ve ihtiyaçlara uygun şekilde gelişmelere açık olması gerekir. Özellikle son dönemlerde Ortadoğu’da meydana gelen siyasî olaylar neticesinde Türkiye’ye o bölgelerden gelen ana dilleri Arapça olan öğrenciler olduğu, bu öğrencilerin de Türk eğitim sistemine dâhil edildiği bu amaçla MEB’in yürüttüğü projeler olduğu da bilinmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi artık daha farklı alanlara yönelmeli, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metot, yöntem, araç gereç ve materyal geliştirilmesinin yanı sıra bireysel farklılıkların esas alındığı Türkçe ile hedef kitle arasındaki bağın dikkate alındığı materyaller geliştirilmeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek özellikte programlar oluşturulmalıdır.

Türk Dünyası ve Türkçenin Türk Dünyasına Öğretimi

İlk olarak Türk Dünyası ifadesi üzerinde durmak faydalı olacaktır. Türk Dünyası, Türkler için hem coğrafi hem de kültürel ve tarihî ortaklıkları barındıran bir ifadedir. Bugün Türk Dünyası denildiğinde akla en batıda Kosova ve Karadağ, en doğuda Moğolistan’ın yer aldığı oldukça geniş bir coğrafi alan gelmektedir (Bay vd., 2017, s.58). Türk Dünyası ifadesi içerisine hem bağımsız Türk Cumhuriyetlerini hem de muhtar ve özerk bölgelerdeki Türk nüfusunu da almaktadır. Örneğin Türkiye’nin de içinde bulunduğu Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Türkmenistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bağımsız Türk Cumhuriyetleri iken; bugün

¹ Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Kırım'da, Çin'de Doğu Türkistan'da, Moldova'da, Rusya Federasyonu'nda yaşayan Kırım Türkü, Uygur Türkü, Gagauz, Tatar, Çuvaş, Hakas, Saha, Tuva Türkleri de bu terimin içerisine girmektedir (Yıldırım, 2015: s.10-11).

Türkçenin Türk Dünyasına öğretimi, Türkçenin ana dili Arapça olanlara öğretimi şeklinde program, yöntem, metot ve materyaller geliştirilmelidir. Aslında bu farklılığı aynı sınıf içerisinde aynı anda Türkçe öğrenen farklı kültürlere ve dillere mensup öğrenciler kolaylıkla hissedebilmektedir. Örneğin ana dili Arapça olan bir öğrenci Türk Dünyasından gelen ve ana dili Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi ve Özbek Türkçesi vb. olan sınıf arkadaşının dilinin Türkçeye çok benzediğini bu sebeple kendisinin arkadaşına oranla Türkçe öğrenirken daha çok zorlandığını ders esnasında rahatça söyleyebilmektedir. Sınıf arkadaşları tarafından Türk Dünyasından gelen arkadaşlarının kendilerinden daha şanslı olduklarını düşündüren en önemli faktör hiç kuşkusuz ki Türk Dünyası ile benzer olan ortak söz varlığı ve benzer söz dizimi yapısıdır.

Ana Dili ile Hedef Dil Arasındaki İlişki

Bireyin ana dili ile hedef dili arasındaki benzerlik bireyin öğrenmek istediği dili öğrenmesinde kolaylık sağlamakta mıdır? İngiliz dilbilimciler Snow ve Höhle tarafından yapılan bir araştırmaya göre ana dil ile yabancı dil arasında benzerlik olması durumunda dil öğreniminin başlangıç safhasında daha hızlı öğrenildiği saptanmıştır (Akt. Şahin, 2013, s.49). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler kelime öğreniminden çok Türkçeyi cümle bilgisi açısından doğru sıralamada zorlanmaktadır. Elbette bu durumda kendi ana dillerinin cümle yapılarının kendi üzerlerindeki etkisinden söz etmek mümkündür. Kişi kendi ana dilinde düşündüğüne göre Türkçe cümle kurarken de kendi ana dilinin sıralamasında Türkçe cümleler kurmakta ve böylelikle cümle unsurlarının sıralamasında Türkçenin cümle bilgisine göre yanlışlıklar yapmaktadır. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireye ait bireysel farklılıklardan biri olan ana dili farkı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir özellik olmalıdır. Şahin (2013) "*Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*" isimli çalışmasında ana dilin yabancı dil üzerindeki etkisini sistem içi dilsel faktörler, öğrenci faktörleri ve içeriksel faktörler şeklinde ele almakta ve sistem içi dilsel faktörler içerisinde de hedef dil ile ana dil arasındaki algısal örtüşmeyi vurgulamaktadır (s. 248). O hâlde ana dili ile hedef dili arasındaki benzerlik dil öğrenim süreci içerisinde önem taşımaktadır.

Türk Dünyasından Türkçe öğrenmek için gelen öğrencileri farklı kültür ve coğrafyadan gelen öğrencilerin gözünde şanslı hissettiren bir başka önemli unsur ise Türk Dünyası ile olan söz varlığı ortaklığıdır. Söz varlıkları arasında yazılışları aynı ve aynı anlamda kelimeler olduğu gibi, yazılışları aynı ama anlamı farklı kelimeler ile birtakım ses farklılıklarına sahip ama aynı anlama gelen kelimeler de bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda bu kelimeler için yalancı eş değerlik, tam eş değerlik, biçimsel eş değerlik (Çetin, 2014, s. 162-163) ifadeleri kullanılmış; Kazak, Kırgız, Özbek, Nogay, Türkmen, Çuvaş Türkçeleri gibi Türk lehçeleri için yapılmış eş değerlik çalışmaları da literatürdeki yerini almıştır. Bugün Türk Dünyası, tarihî ve siyasi sebeplerle ortaya çıkan pek çok Türk lehçesi ve yazı dili kullanmaktadır (Uğurlu, 2004: 29).

Ortak bir tarihe, dile ve kültüre sahip Türk Dünyasının ortak kelimelere sahip olması da doğal bir sonuçtur. Türk Dünyasındaki bu ortak kelimeler arasında hem ses hem de anlam yönünden benzerlikler olabildiği gibi farklılıklar da bulunmaktadır. Akbaba (2007) yalancı eş değeri iki dilin lehçesi arasında anlam kaymasına uğramış ortak yapıdaki kelimeler şeklinde açıklar (s.151). Tam

eş değerlik ise anlam ve kullanım açısından birbirini tam olarak karşılayan ortak kelimelerdir. Uğurlu (2004), “*Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği*” isimli çalışmasında kaynak bakımından dil alanlarını Uygurca, Bulgarca, Kıpçakça, Oğuzca gibi temel lehçelerin kendi aralarında birbirlerinden farklı uzaklıktaki ikincil lehçelere bölündüğü ve bu bölünen lehçeler içerisinde Oğuzca’ya dayanan Türkiye ve Azerbaycan Türkçelerinin; Kıpçakçaya dayanan Kazak ve Karakalpak Türkçelerinin söz varlığının birbirleriyle örtüşme oranının yüksek olduğundan bahseder (s.30). Lehçeler arası söz varlığı açısından örtüşmenin temel söz varlığında görüldüğünü söylemek mümkündür. Özellikle Kırgız Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında sayılar, akrabalık adları, tabiatla ilgili kelimeler, hayvan adları, organ adları, temel renkler, soru kelimeleri, meslek adları, günler, zaman adları, aylar, mevsimler, yönler, kıyafet adları, sebzeler ve meyveler, zamirler, temel fiiller (Yalın, 2011: 22-73) ortak söz varlığıdır.

Türk Dünyası ile var olan kelime ortaklığının Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimindeki ilk seviyeler olan A1 ve A2 seviyelerinde dikkate alınmasının öğrencilere söz varlığı kazandırmada ve doğru bir iletişimin gerçekleştirilmesinde çok faydalı olacağı açıktır. Özellikle bu kelime ortaklığının öğrencinin A1 ve A2 seviyelerinde kazanacağı kişi zamirleri, sayılar, renkler, temel bazı isimler ve fiiller ile gündelik hayattaki selamlaşma ve tanışma ifadeleri gibi pek çok alanda benzer oluşu da dikkat çekicidir. Bu kelime ortaklıklarını örnekleyecek olursak örneğin Türkiye Türkçesindeki selam ifadesinin (selam, hoş geldiniz, hoşça kalın, görüşürüz...) farklı ses özellikleri ile birlikte Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Özbek, Türkmen ve Uygur Türkçelerinde de olduğu görülür²(Ercilasun, 1992). Türkiye Türkçesindeki ben, sen, o, biz, siz, onlar şeklinde yer alan kişi zamirlerinin yine Türk Dünyasında aynı veya farklı ses özellikleri ile olduğu görülür. Fiziksel özellikler kategorisine alabileceğimiz, esmer, sarışın, düz, kıvrıkcık, gibi ifadeler de benzer söyleyiş özelliklerine sahiptir. Akşam, şimdi, geçmiş, gelecek gibi zaman ifadeleri ile bir, iki üç... şeklindeki sayı isimlerinde, gün isimleri olan çarşamba ve cuma ile kış, yaz, soğuk, ılık, sıcak gibi mevsimsel ifadelerde de ortaklıklar dikkat çekicidir. Türk kültürünün önemli bir unsuru olan aile ve akrabalık isimlerinin de Türk Dünyası ile ses farklılıkları ile birlikte ortak olduğu görülür: oğlan, kız, ana, ata, bala, aga; süt, balık, yumurta, et gibi yiyecek içecek isimlerinde; sarımsak, elma, armut, limon, kavun, üzüm gibi meyve sebze isimlerinde; çorba, pilav, salata, kebab gibi yemek isimlerinde; baş, ağız, göz, burun, karın, kulak, ayak, kaş, yanak... gibi vücut uzuv ve organ isimlerinde de birebir aynı söyleyişe ve farklı söyleyişlere sahip sözcüklerin benzerliği ve sayıca çokluğu dikkat çekmektedir. Sıralanan ortak tüm ifadelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde öğretildiği dikkate alındığında, özellikle bu ifadelerle yeni materyallerin oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple Türk Dünyasına Türkçe öğretimi için hazırlanacak Türkçe materyallerde bu kelime ortaklıklarına başvurulması son derece yararlı olacaktır. Çünkü birey böylece kendi dili ile hedef edindiği dil arasında karşılaştırma yapabilecek ve Türkçenin kapılarını zihninde daha kolay aralayabilecektir.

Türk Dünyasından Türkiye’ye lisans, yüksek lisans, doktora gibi farklı eğitim seviyelerinde eğitim görmek için Kırgızistan, Kazakistan ve Azerbaycan’dan gelen öğrencilerin ana dili ile öğrenmeyi hedeflediği dil arasındaki benzerliklerin hedef dili öğrenmesine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmanın modeli olan nitel araştırma yöntemi, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak” tanımlanabilir (Yıldırım, 1999:10).

² Çalışmadaki tüm örnekler için Kültür Bakanlığı Türk Lehçeleri Sözlüğünden faydalanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen Kırgızistan’dan (4), Kazakistan’dan (12), Azerbaycan’dan (9) 25 öğrenci oluşturmaktadır. Eğitim öğretim yılının sonunda yapılan diploma sınav sonuçlarına göre öğrencilerin dil seviyesi C1’dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan C1 seviye öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerliklerin Türkçe öğrenmelerine olumlu veya olumsuz etkilerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden karşılıklı görüşme anketi seçilmiştir. Karşılıklı görüşme anketleri, “Diğer anketlerde olduğu gibi uzman bir anketörün, bir araştırmacının kendisi de olabilir. Örnekleme seçtiği kişiyle doğrudan yapılan görüşme sonucunda topladığı veri toplama tekniğidir.” (Cemaloğlu, 2011:136)

Öğrencilere beceri odaklı (okuma, yazma, dinleme, konuşma) “Türkçe öğrenmede karşılaştıkları zorluklar, diğer ülkelerden gelen öğrencilere kıyasla ana dillerinden kaynaklı olarak Türkçe öğrenmedeki kolaylıklar, Türkçe ile ana dilleri arasındaki benzerlikler, öğrencileri ana dilleri ile Türkçe arasındaki ortak söz varlığı” açık uçlu sorular hâlinde sorulmuştur.

Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar araştırmaya yorumlanarak aktarılmıştır. Ayrıca öğrencilerden ortak söz varlığına dair “sayı, renk, hayvan, gün, akrabalık, organ isimleri; şahıs isimleri ve temel bazı fiillerden” örnekler de istenmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin kendi ana dilleri ile Türkçe arasındaki ilişkiye dair görüşlerini almak amacıyla öğrencilere 6 adet soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

- “Türkçe öğrenmek sizin için zor muydu? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.”

Öğrenci 4 (Kırgızistan): *Kırgızca ile Türkçe benzediği için çok zorlanmadım ancak benzer olmasının da olumsuz yanları var çünkü Kırgızca kelimelerle karıştırıyoruz. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere Türkçe öğrenmek karşılaştırmalı kolaydır. Çünkü sayılar, fiiller, kelimelerdeki ekler vb. benzer olması dil öğrenimini kolaylaştırıyor.*

Öğrenci 2 (Kazakistan): *Aslında ben Kazak olduğum için Türkçe öğrenmek zor olmadı. Orta Asya’dan gelen tüm öğrenciler benim gibi durumdaydı. Bana Türkçe öğrenmede en zor olan Kazakça Türkçe kelimeler arasındaki benzer sözler. Kazakçada kalın olan Türkçede ince olarak geliyordu... Benzer kelimelerle karşılaştığımda okumamı kolaylaştırıyor konuşurken de öyle.*

Öğrenci 15 (Azerbaycan): *Çok zor değildi. Çünkü Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında kelimeler ve dil bilgisi bakımından çok benzerlik var.*

Öğrenci 14 (Kazakistan): Zor değildi. Çünkü Türkçe kelimelerin çoğu Kazak dilindeki kelimelere çok benziyor. Onun için öğrenmem kolay oldu.

- “Türkçe ana dilinize benziyor mu? Benziyor ise hangi özelliklerinin benzediğini söyleyiniz” sorusuna ise

Öğrenci 1 (Kazakistan): “Türkçeyle Kazakça biraz benziyor. Türkçedeki cümle yapısı Kazak dilindeki cümle yapısına benziyor. Bir metin içerisinde ana dilimde olan benzer bir kelime metni anlamamı daha da kolaylaştırıyor. Sayıların hepsi benziyor...”

Öğrenci 22 (Kazakistan): Türkçe Kazakçaya çok benziyor. Bazen kelimeleri bile aynı.

- “Türkçe metinler okurken ana dilinize benzer kelimelerle karşılaşmak anlamınızı, okumanızı, konuşmanızı, yazmanızı kolaylaştırıyor mu? sorusuna ise:

Öğrenci 13 (Azerbaycan): Özellikle benzer kelimelerle karşılaşmak metni anlamama çok yardımcı oluyor.

- “Türk Dünyasından gelmiş biri olarak Türkçe öğrenirken diğer ülkelerden gelmiş arkadaşlarınıza göre Türkçe öğrenmenin sizin için daha kolay olduğunu hissettiniz mi? sorusuna da:

Öğrenci 24 (Azerbaycan): Evet, hissettim çünkü çok kelimeyi ben anladığımda diğer ülkelerden olan arkadaşlarım zor anlıyordu.

Öğrenci 18 (Kazakistan): Tabii onlar için çok zor Türkçe öğrenmek. Sebep olarak Türkçe Kazakça aynı kökenden geliyor.

Öğrenci 12 (Kazakistan): Başka ülkelerden gelen arkadaşlara göre Türkçe öğrenmek bizim için kolay ve çünkü benzer kelimeler çok.

- “Kendi ana dilinizde ve Türkçede olan ancak farklı anlamlara sahip kelime örnekleri verebilir misiniz? (Örneğin yazılış ve söyleniş olarak benziyorlar ama farklı anlamda kullanılıyorlar.) sorusunda da:

Öğrenci 3 (Azerbaycan): Türkçe öğrenmemi kolaylaştıran başlıca sebeplerden biri aynı ve benzer kelimelerin olması. Yazılışları ve söylenişleri benzer ama anlamları farklı olan kelimeler götürmek, düşmek, adam, kişi gibi kelimeler de var.

Öğrenci 14 (Kazakistan): Türkçede ertelemek kelimesi Kazak dilinde erken yapmak anlamına gelir. Türkçede düşmek kelimesi Kazak dilinde arabadan inmek anlamına gelir.

- Kendi ana dilinizde olan ve Türkçede de benzer şekilde karşılaştığınız kelimelere örnek verebilir misiniz?

Öğrenci 8 (Kazakistan):

Sayı ismi	K: bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on T: bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on
Renk ismi	K: ak, kara, kok, jasil, kızıl T: beyaz (ak), siyah (kara), mavi, yeşil, kırmızı
Şahıs zamirleri	K: Men, Sen, Sender, Ol, Biz, Siz, Sizler T: Ben, Sen, Siz, O, Biz, Sizler, Onlar
Hayvan isimleri	K: balık, arıtsan, koi, koyan, jılan, ara, ayu T: balık, aslan, koyun, yılan, arı, ayı
Gün isimleri	K: Düysenbi, Seysenbi, Sârsenbi, Beysenbi, Juma, Senbi, Jeksenbi T: Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, Cumartesi, Pazar
Tanışma kalıpları	Nasılsınız? ---- Kalaysınız? İyiyim siz? ---- Jaksımın öziniz? Ben de iyiyim ---- Men de jaksımın. Sizin adınız ne?---- Sizin atınız kim? Benim adım..... ---- Menin atım Sizin yaşınız kaç? --- Sizin jasınız neşede?
Yemek isimleri	
Akrabalık isimleri	ata: dede argı ata: dedenin babası ace: nine ake: baba ana: ana apke: abla karımdas: kız kardeş aga: ağabey ini: erkek kardeş agayın: yakın akraba apa: nine baba: dedenin babaları, cetler cenge: yenge kelin: gelin ciyen: yeğen
Ulaşım araçları isimleri	K: Uşak, avtobus T: uçak, otobüs
Organ/uzuv isimleri	K: avız, ayak, bas, bel, bet, murun, kol T: ağız, ayak, baş, bel, yüz, burun, kol
Temel bazı fiiller	Jabısa ketti (yapıştı) Perip kep jiberdim (vurdum)

	Kele beredi (geliverir)
--	-------------------------

Öğrenci 4 (Kırgızistan)

Sayı ismi	Bir, eki, üç, dört, beş, altı, ceti, segiz, toguz, on
Renk ismi	Ak, kara, kızıl, kök, boz, kırmızı, sarı, çaşıl
Şahıs zamirleri	Men, Sen, Al, Alar, Tigiler
Hayvan isimleri	İt, koy, ečki, kozu, sıyr, at, eşek
Gün isimleri	Düyşömbü Şeyşembi, Şarşembi, Beyşembi, Cuma, İşembi, Cekşembi-(Bazar)
Tanışma kalıpları	Salam. Menin atım Uran. Senin atın kim?
Yemek isimleri	Aş, şorpo, plov, mantı.
Akrabalık isimleri	Ata, apa (ene), ake, bayke (abi), ini, üka (erkek kardeş), ece (abla), sindi (kız kardeş), ceen (yeğen), taga, tayke (dayı), tayece (teyze) ava (amca)
Ulaşım araçları isimleri	Avtobus, traleybus, metro, uçak,
Organ/uzuv isimleri	El, kol, baş, kalla, but (ayak), böyrök (böbrek), cürök (kalp), boor (ciğer)
Temel bazı fiiller	Kel, ket, kaldım, bardım, keldi, ketti

Sonuç

- “Türkçe öğrenmek sizin için zor muydu? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.” sorusuna öğrencilerin hepsi ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlikten ötürü Türkçe öğrenirken zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, oldukça fazla olan benzer ve ortak söz varlığının da Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Diğer taraftan bazı öğrenciler ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlik nedeniyle kısa zamanda Türkçelerinin ilerlemesiyle sınıf içinde daha başarılı olduklarının bunun da kendilerini motive ettiğini ifade etmiştir.
- “Türkçe ana dilinize benziyor mu? Benziyor ise hangi özelliklerinin benzediğini söyleyiniz” sorusuna ise öğrencilerin tamamına yakını Türkçe ile kendi ana dillerinin hem söz varlığı hem de dil bilgisel olarak benzerliğini dile getirmişlerdir. Ancak söz varlığındaki benzerliklerin yanı sıra sözcükler arasındaki ses farklılıklarının da çoğu zaman işlerini zorlaştırdığını da belirtmişlerdir. Özellikle kendi ana dillerinde kalın sıradan bir kelimenin Türkçede ince sırada olmasının anlamdan çok söyleyiş ve karşılıklı konuşmada zorluk yaşatabildiğini ifade etmiştir.
- “Türkçe metinler okurken ana dilinize benzer kelimelerle karşılaşmak anlamanızı, okumanızı, konuşmanızı, yazmanızı kolaylaştırıyor mu?” sorusuna ise Türkçe öğrenirken

metinler içerisinde kendi ana dillerine benzer sözcükler ile karşılaşmanın metni anlamalarını özellikle ilk öğrenme süreçlerinde kelimenin anlamını anlamada işlerini kolaylaştırdığını ve metinle ilgili sorulara daha kolay cevap verebildiklerini, algılamayı ve anlamayı daha kolay hâle getirdiğini belirtmişlerdir.

- *“Türk Dünyasından gelmiş biri olarak Türkçe öğrenirken diğer ülkelerden gelmiş arkadaşlarınıza göre Türkçe öğrenmenin sizin için daha kolay olduğunu hissettiniz mi?”* sorusuna da öğrencilerin tamamına yakını kendilerini daha şanslı hissettiklerini belirtmiştir. Hatta Türk Dünyasından gelen arkadaşları ile birlikte sınıf ortamında diğer ülkelerden gelen arkadaşlarının anlamalarını beklemek zorunda kaldıklarını dile getirirken kendilerinin de diğer ülkelerden gelmiş sınıf arkadaşlarına göre daha kısa sürede Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu soru için verilen cevaplarda Türkiye’ye Türk Dünyasından gelen öğrencilerin (Türkiye ve Türkçe ile tarih ve köken olarak aynı dil ailesinde olmak gibi) ortaklığı noktasında bilgi sahibi oldukları da görülmüştür.
- *“Kendi ana dilinizde ve Türkçede olan ancak farklı anlamlara sahip kelime örnekleri verebilir misiniz? (Örneğin yazılış ve söyleyiş olarak benziyorlar ama farklı anlamda kullanılıyorlar.)”* sorusunda da kendi yaşadıkları olaylardan hareketle örnekler vererek bu yazılış benzerliğinin anlam farklılığından dolayı anlamada zorluklara sebep olabileceğini belirtmişlerdir.
- *“Kendi ana dilinizde olan ve Türkçede de benzer şekilde karşılaştığınız kelimelere örnek verebilir misiniz?”* sorusuna da öğrencilerin genel olarak sayı isimleri, kişi zamirleri, bazı fiiller, hayvan isimleri, renk isimleri, tanışma kalıpları gibi örnekler verdikleri görülmüştür.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin genel olarak ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerliğin Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştırdıklarına yönelik ortak tutumları ilk bakışta fark edilmektedir. Ancak kendi dilleri ile Türkçe arasındaki kelimelerdeki ses farklılıklarının zaman zaman konuşmalarını zorlaştırdığını belirttikleri de görülmüştür. Ayrıca yazılışları aynı olduğu hâlde anlam bakımından farklı olan sözcüklerin de karşılıklı konuşmalarda yanlış anlaşılmalara yol açtığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Okudukları bir metinde kendi ana dillerine benzer kelimeler ile karşılaşmalarının da kendilerini olumlu yönde etkilediklerini dile getirmişlerdir. Sayı isimlerinde, bazı fiillerde, yemek isimlerinde, kişi zamirlerinde Türkçe ile ana dillerinin de ortak söz varlığına sahip olduğunu verdikleri sözcük örnekleri ile göstermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Türk Dünyası ile ortak olan söz varlığının yani ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerliğin onları olumlu yönde etkilediği, ortak söz varlığındaki benzer söyleyişlerin olduğu gibi farklı söyleyişlere sahip kelimelerin zaman zaman konuşmalarını zorlaştırdığı ayrıca aynı yazılışa sahip olmasına rağmen farklı anlamlara sahip sözcüklerin de anlamalarını zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Pek çoğunun ise Türkçe öğrenim sürecinde ana dilleri ile Türkçe arasındaki ortak söz varlığını olumlu aktarım yaparak Türkçe öğrenme süreçlerinde kullandıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle A1 ve A2 seviyelerinde Türk dünyası ile söz varlığı ortaklığının dikkate alınarak Türk Dünyasına yönelik yeni programlar, materyaller, ders kitapları hazırlanmalı ve bireysel farklılıklardan biri olan ana dili farkı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir öğrenci özelliği olmalıdır.

Kaynakça

- Akbaba, D. E. (2007). Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler. *Bilig*, S, 42, 151-176.
- Bay, E., Alimbekov, A., Mete, M., Cüçük, E. ve Yokuş, E. (2017). “Türk Dünyası Birliği” algısı. *Gazi Akademik Bakış*, 11(21), 55-85.
- Cemaloğlu, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Ed. Tanrıöğen, A.) 2. Baskı, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çetin, M. (2014). Özbek Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki biçimsel eş değerler ve Türkiye Türkçesinin akraba topluluklara öğretimi. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi Ocak-Haziran*, s. 161-175.
- Ercilasun (1992). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü*. I. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. 1. Baskı, Eğitim Yayınevi: Konya.
- Uğurlu, M. (2004). Türk lehçeleri arasında kelime eş değeri. *Bilig*, (29), 29-40.
- Yalın, Y. (2011). *Kırgız Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki kelime eş değeri* (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım. A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5326/1485 adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, İ. (2015). *Türkiye'nin Türk dünyası politikaları: Türk cumhuriyetleri ile ilişkiler*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Göre Ders Kitabı Tasarımı: Oxford New Headway Örneği

Doktora Öğrencisi İsa GÜNDOĞDU
Gazi Üniversitesi
gundogdu-55@hotmail.com

Özet

21. yüzyıl her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi ve yenilenmeyi zorunlu kılmıştır. Öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenciye rehberlik eden ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yüzyılın getirdiği dijital yeniliklerle de daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli eğitim öğretim ortamları hazırlanmıştır. Eğitim öğretimini sınıf dışına taşıyan, çevrim içi platformda öğrencinin özerk çalışmasını destekleyen, mekân ve zaman sınırlarını ortadan kaldıran bir yaklaşım benimsenmektedir. Eğitim öğretim sürecinde temel başvuru kaynağı olan ders kitaplarının da bu yaklaşım doğrultusunda tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılan bu yaklaşım hem öğrenci hem de öğretmen için birçok yarar sağlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitimin çevrim içi öğrenme materyalleriyle zenginleştirilmesidir. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için harmanlanmış öğrenme modeline göre bir ders kitabı tasarımı önerilmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılan bu çalışmada ilk olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında en sık kullanılan Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe eğitim setleri incelenmiştir. İncelenen eğitim setlerine yönelik bir durum tespiti yapıldıktan sonra İngilizce öğretiminde otuz yıldan fazla kullanılan ve son baskısı harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan Oxford New Headway (5.baskı) incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda Oxford New Headway eğitim setinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitabı tasarımı için model olabileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: harmanlanmış öğrenme, yabancılar Türkçe öğretimi, ders kitapları, Oxford New Headway, ders kitabı tasarımı.

Textbook Design for Teaching Turkish as A Foreign Language According to The Blended Learning Model: Oxford New Headway Example

Abstract

The 21st century has necessitated change and renewal in the field of education as in every other field. An educational approach that guides the student put him/her in the center has been adopted instead of a teacher-centered approach. Thanks to the digital innovations brought by this century, more personalized and interactive education environments are being prepared. An approach that carries education out of the classroom and supports the autonomous work of students on the online platform and abolishing the boundaries of time and space has been adopted. It is thought that textbooks, which are the main reference source in the education and training process, should be designed in line with this approach. This approach, called blended learning, provides many benefits for both the students and the teachers. Blended learning is the enrichment of face-to-face education with online learning materials. In the study, a textbook design according to the blended learning model has been proposed for teaching Turkish as a foreign language. In this study, which uses document analysis, one of the qualitative research techniques, first of all, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe book series, which are the most frequently used in the field of teaching Turkish as a foreign language, are examined. After having been analysed these five book series, Oxford New Headway (5th edition), which has been used in English teaching for more than thirty years and whose latest edition is designed according to the blended learning approach, is examined. At the end of the examination, it is thought that the Oxford New Headway book series can be a model for the design of the textbook in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: blended learning, teaching Turkish as a foreign language, textbooks, Oxford New Headway, textbook design

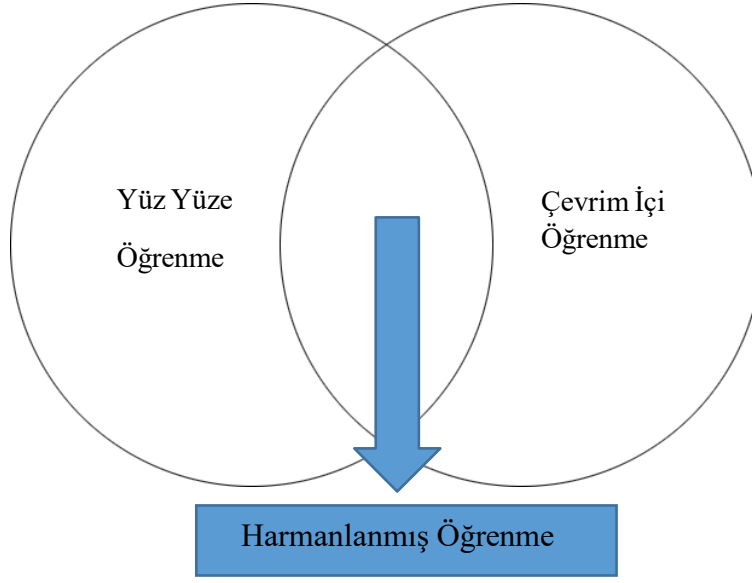
Giriş

Eğitim sürekli bir değişim ve dönüşüm içindedir. İnsanların içinde yaşadığı dönem, küreselleşme, bireylerin ihtiyaçları, siyasi ve toplumsal olaylar, teknolojik gelişmeler, bilimsel yenilikler eğitim sürecinin değişimi ve yenilenmesi gerekli kılmaktadır. Bu anlamda teknolojik gelişmelerin ön görülemez bir şekilde ilerlediği 21.yüzyıl özellikle dijitalleşme boyutuyla eğitimi etkilemiştir. Dijital gelişmelere bağlı olarak insanlar arasındaki mekân ve zaman algısı gün geçtikçe ortadan kalkmaktadır. Dünya, hızlıca küresel bir dijital topluluğa dönüşmektedir. Bu dönüşüm her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitim politikaların güncellenmesi, okulların çağın gerektirdiği eğitim anlayışını yansıtması, öğretmenlerin bu yüzyılın öğrencilerine daha iyi eğitim verebilmek için yenilikçi öğretim yaklaşımlarıyla kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenciye rehberlik eden, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yapılandırabileceği ortamları temel alan bir yaklaşımla eğitim-öğretim süreci yürütülmelidir. Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecinde temel başvuru kaynağı olan ders kitapları ve materyalleri öğrenci merkezli bir yaklaşımla tasarlanarak öğrencinin hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak bağımsız çalışmasını destekleyici nitelikte hazırlanmalıdır.

Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme kavramı İngilizce öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaygın kullanıma rağmen araştırmacılar tarafından farklı yorumlar yapıldığı için harmanlanmış öğrenmenin ne olduğunu tanımlamak zordur. Genel uzlaşa yüz yüze öğretimin çevrim içi ve çevrim dışı bilgisayar teknolojisiyle birleştirilmesi şeklindedir (Hockly, 2018, s.97). Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde harmanlanmış öğrenmeyle ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Graham (2006, s.5) “Harmanlanmış öğrenme sistemleri yüz yüze öğretimi bilgisayar destekli öğretimle birleştirir” şeklinde tanımlar. Benzer şekilde Garrison and Kanuka (2004, s.96) “Sınıftaki yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrim içi öğrenme deneyimleriyle birleştirilmesi” olarak tanımlamıştır. Allen and Seaman (2010) harmanlanmış ya da bazen hibrit öğrenme olarak adlandırılan öğrenme modelinde ders içeriğinin yüzde otuz ile seksen arasında çevrim içi olarak verildiğini söyler. Harmanlanmış öğrenmeyi “Çevrim içi ve yüz yüze öğretimi birleştiren, içeriğinin çoğunun çevrim içi olarak gerçekleştiği, tartışmaların çevrim içi olarak yapıldığı ve yüz yüze yapılan derslerin sayısının az olduğu ders” olarak açıklamışlardır (Allen and Seaman, 2010, s.5). Harmanlanmış öğrenme çevrim içi öğrenmenin daha geleneksel öğrenme yöntemleriyle birleştirilmesidir. Çevrim içi öğrenmeyle sunulan yenilikçi ve teknolojik gelişmelerin geleneksel öğrenmenin en iyileri tarafından sağlanan etkileşim ve katılımı birleşmesi için fırsat yaratır (Thorne, 2003, s. 2).

Harmanlanmış öğrenme teriminin oldukça yeni ve yaygın bir şekilde kullanıldığını söyleyen Hrastinski (2019, s.565) harmanlanmış öğrenmeden önce hibrit öğrenme teriminin kullanıldığını ifade eder. Günümüzde ise her iki terimin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Watson (2008, s. 4) terimin birçok eğitimci tarafından hem harmanlanmış hem de hibrit olarak adlandırıldığını söyler. Shama (2010) eğitim alanında harmanlanmış öğrenmeye yönelik üç farklı tanımlama olduğunu söyler. Bunları; yüz yüze ve çevrim içi öğretimin birleşimi, öğretim teknolojilerinin birleşimi ve yöntemlerin birleşimi olarak belirtir. Alan yazında yapılan bu tanımlamalar doğrultusunda harmanlanmış öğrenme, en basit şekliyle geleneksel, yüz yüze eğitimin çevrim içi öğrenme materyalleriyle zenginleştirilmesi olarak tanımlanabilir. En basit şekliyle aşağıdaki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı

Harmanlanmış öğrenmeyle ilgili birçok farklı model ortaya atılmıştır (Hrastinski, 2019, s.565). Harmanlanmış öğrenme, sınıf içindeki sosyal öğrenmeyi desteklemeli ve öğrencinin bireysel çalışma ortamlarında öğrenmesine yön verecek bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu öğrenme modeli, yüz yüze eğitim faaliyetlerinin yarattığı sosyalleşme fırsatlarını çevrim içi öğrenmenin imkânlarıyla birleştirildiği pedagojik bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır (Çetinkaya, 2017, s. 288). Mevcut harmanlanmış öğrenme modellerinin pedagojik ve psikolojik özelliklerden ziyade fiziksel ya da yüzeysel özelliklere odaklandıkları görülmektedir (Graham et al. 2014, s. 23. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı harmanlanmış öğrenme modellerini görmek mümkündür. Staker and Horn (2013), bugün eğitim alanında ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme programlarını sınıflandıran dört öğrenme modeli sunmuşlardır. Söz konusu modeller ise şunlardır:

Dönüşüm Modeli: Belirli bir dersin veya konunun içinde (örneğin matematik) bulunduğu modeldir. Bu modelde öğrenciler, sabit bir programa göre veya öğretmenin takdirine bağlı olarak öğrenme yöntemleri arasında dönüşümlü olarak hareket ederler. Yöntemlerinden en az biri çevrim içi öğrenmedir. Diğer yöntemler küçük grup veya tam sınıf eğitimi, grup projeleri, bireysel ders, kalem ve kâğıt görevleri gibi etkinlikleri içerebilir. İstasyon-Dönüşüm, Laboratuvar-Dönüşüm, Ters-Yüz Edilmiş Sınıf, Bireysel- Dönüşüm modeli olmak üzere dörde ayrılır.

Esnek Model: Ders içeriğinin ve öğretimin ilk olarak internet aracılığıyla verildiği modeldir. Bu modelde öğrenciler, bireysel olarak özelleştirilmiş, değişken bir programa geçerler. Öğretmenler veya diğer yetişkinler, ihtiyaç duyulduğunda esnek ve uyarlanabilir bir temelde küçük grup eğitimi, grup projeleri ve bireysel ders verme gibi faaliyetlerle yüz yüze destek sağlarlar. Bazı uygulamalarda yüz yüze destek fazlayken diğerlerinde oldukça azdır. Örneğin, bazı esnek modeller günlük çevrim içi öğrenmeye destek veren yüz yüze yetkili öğretmenlere sahipken diğer modeller daha az yüz yüze eğitim veren öğretmenlere sahip olabilir.

Kendiliğinden Harmanlanmış Model: Bu modelde, öğrenciler geleneksel derslerine yardımcı olması için bir ya da daha fazla dersi tamamıyla çevrim içi olarak alırlar. Ders öğretmeni de çevrim içidir. Öğrenciler çevrim içi dersleri ya okulda ya da okul dışında alabilirler.

Zenginleştirilmiş Sanal Model: Öğrenciler, bu modelde okula gitme ve öğretimin çevrim içi olarak gerçekleştiği uzaktan öğrenme arasında zamanlarını böler. Birçok zenginleştirilmiş sanal model tam zamanlı çevrim içi okul olarak başladı ve daha sonra yüz yüze okul deneyimi yaşatmak için harmanlanmış programları geliştirdi.

Giderek artan sayıda çevrim içi okul ve programlar çevrim içi öğrenmeyle yüz yüze öğrenmeyi farklı yollarla birleştirir. Harmanlanmış öğrenme hem çevrim içi hem de çevrim içi öğrenmenin olmadığı bir ders ya da öğrencilerini düzenli ve programlı bir şekilde bir araya getiren çevrim içi okul düzeyinde yapılabilir. Okul düzeyi modelinde öğretmen ya yüz yüze ya da çevrim içi olarak uzaktan eğitim verir. Başka bir modelde ise öğrenciler bir ya da daha fazla dersi çevrim içi ya da yüz yüze alabilirler (Watson, 2008). Harmanlanmış öğrenmeyi, eğitimin tam olarak çevrim içi ve yüz yüze gerçekleştiği dersler arasındaki döngünün büyük bir bölümü olarak tanımlayan Watson (2008, s.6) söz konusu öğrenme modeline için önerdiği döngünün bileşenlerini şu şekildedir:

- Öğrenme sürecinin çevrim içi ve uzaktan yapıldığı tam çevrim içi müfredat. Bu modelde yüz yüze eğitimin bileşeni yoktur.
- Yüz yüze öğrenme için olanak sağlayan tam çevrim içi müfredat. Yüz yüze öğretim zorunlu değildir.
- Eğitimin tamamıyla ya da çoğunlukla çevrim içi olarak tasarlandığı müfredat. Hangi günlerin sınıfta ya da bilgisayar laboratuvarında olacağı belirlenmelidir.
- Eğitimin tamamıyla ya da çoğunlukla çevrim içi olarak sınıfta ya da laboratuvarında tasarlandığı müfredat. Öğrenciler söz konusu yerlerde her gün buluşurlar.
- Yüz yüze eğitimin gerekli çevrim içi içeriklerle desteklendiği müfredat. Öğretimin sınıf ve okul dışına taşınması amaçlanmıştır.
- Çevrim içi kaynakların kullanıldığı sınıf öğretimi. Çevrim içi kaynaklar sınırlı olmakla birlikte öğrencilerin çevrim içi olması içinde bir gereklilik yoktur.
- Geleneksel yüz yüze eğitim müfredatı. Bu modelde sınırlı sayıda çevrim içi kaynak ve iletişim vardır ya da hiç yoktur.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik yukarıda açıklanan modellerle birlikte diğer modeller (Garrison and Vaughan, 2008; Graham, 2006; Chew ve diğerleri, 2008) incelendiğinde yüz yüze ve çevrim içi öğretimin hangi oranda olacağı konusunda esneklik olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu konuda bir standarta ulaşılmadığı görülse de bu durumun, uygulamacılara, harmanlanmış öğrenmeyi kendi okul ve öğrenci yapısına göre şekillendirebilme imkânı vereceği düşünülmektedir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Çetinkaya (2017), Bağcı ve Yalın (2018), Kurt ve diğerleri (2018), Uluyol ve Karadeniz (2009), Usta ve Usta (2008), Ceylan ve Kesici (2017), Al Bataineh ve diğerleri (2019), Harahap ve diğerleri (2019), Wahyuni (2018), Seage ve Türegün (2020), Oweis (2018) harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde etkisini araştırdıkları çalışmalarında olumlu sonuçlar bulmuşlardır. Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenme kavramının, öğrenmenin sadece tek seferlik bir olay olmadığı, öğrenmenin devam eden bir süreç olduğu fikrine dayandığını ifade eder ve söz konusu öğrenme modelinin öğrenme etkinliğini geliştirdiğini, öğrenme programlarına erişimi sürekli kıldığını, zaman ve maliyet yönetimini

kolaylaştırdığını belirtir. Bununla birlikte harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanması; öğrenme zenginliği, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, öğrenmeyi yönetme vb. önemli sonuçlara ulaştırmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003, akt. Ünsal, 2010). Harmanlanmış öğrenmenin en önemli faydalarından biri, öğrencilerin ilk başta sınıfta net olmayan bir konu hakkında sorular sormaya devam etme fırsatı bulmasıdır. Söz konusu öğrenme modeli yüz yüze eğitimdeki zaman eksikliğini telafi etmek için teknolojiyle desteklenmektedir. Böylelikle öğrenciler öğretmenleriyle kolay bir şekilde iletişim kurabilir ve tartışma bölümüne soru bırakabilir (Hijazi et al., 2006). Grassian, Botello, Phares, & Turnbow (2005) harmanlanmış öğrenmenin faydalarını şu şekilde açıklamışlardır:

- İçeriği paylaşma, standartlaştırma ve yeniden kullanma fırsatı.
- Hız ve sıralama üzerinde öğrenci kontrolü ve çevrimiçi içeriği birden çok kez gözden geçirme fırsatı.
- Bilgisayar destekli sınavlar ve alıştırmalar hakkında anında geri bildirim ve yazma ödevleriyle ilgili daha hızlı dönüt.
- Öğretmenler için daha az not verme yükü.
- Sınıf alanı için daha az talep.
- Öğrenciler ve öğretmenler için daha esnek planlama

Ossiannilsson (2017) benzer şekilde, harmanlanmış öğrenme modelinin sağladığı yararları; öğrencilerin kendi hızına ve zamanına göre çalışabilmesi, öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak destekleyebilmesi, öğrencilerin tam kapasitelerine ulaşabilmesi, öğrenme ve öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmesi, zaman ve mekândan tasarruf sağlama olarak belirtmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda harmanlanmış öğrenmenin faydalarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Öğrenme sınıf dışına taşınarak öğrenme sürecinin sürekliliği ve esnekliği sağlar.
- Zaman ve mekân sorunu büyük oranda ortadan kalkarak öğretmenler ve öğrenciler için daha esnek çalışma fırsatı sunar. Öğretmenlerin iş yükü azalır. Öğrenciler anında dönüt alır ve gelişimleri daha somut bir şekilde takip edilir.
- Bireyselleştirilmiş ve özerk öğrenmeyi destekler. Öğrenciler çevrim içi ortamda bağımsız çalışma fırsatı sunar.
- Zengin ders içerikleri, tekrar imkânı ve ek çalışmalar sağlar. Öğrenciler kaçırdığı dersi yeniden izleyebilir ya da öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla bir konu üzerinde tartışabilir.
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşimi artırır.
- Öğrencilerin dijital becerileri gelişir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Ders Kitapları

Eğitim öğretim faaliyetlerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için araç-gereçlere ihtiyaç vardır. Ders kitapları hem öğretmen hem öğrenci için birincil başvuru kaynağı olarak bu araç-gereçlerin başında gelir. Bu yüzden her açıdan dikkatli ve özenli hazırlanmaları gerekir (Kuşçu, 2016). Dijitalleşmeyle birlikte basılı kaynakların sayısı her geçen gün azalsa da ders kitabı kullanımı yaygın olarak devam etmektedir (Çalışkan ve Toyran, 2020, s.694). Özellikle günümüzde önemi her geçen gün artan yabancı dil öğretimi alanında da ders kitapları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda dijitalleşmenin bireylerin hayatında yer edinmesi, eğitim- öğretim

ortamlarının dijital eksene doğru ilerlemesi, öğrencilerin bağımsız çalışabilmelerine olanak sağlayan öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi yabancı dil öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarının değişimini de zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda, ders kitapları, öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrim içi ortamlarda yabancı dil öğrenmelerini destekleyecek özellikle tasarlanmaya başlanmıştır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımını temel alan bu tasarımla yabancı dil öğretimi sınıf dışına çıkarak sürekli devam eden bir süreç haline gelmiştir. Öğrenciler, sınıf dışında, ders kitaplarıyla birebir uyumlu çevrim içi platformlarda kaçırdığı dersleri izleyebilir, anlamadığı konuları tekrar edebilir, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilir, fazladan etkinlikler yapabilir, çalışmalarına anında dönüt alabilir ve kendi dil gelişimlerini takip edebilirler. Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilerin performanslarını takip edebilir, öğrenciler için ders öncesi, sırasında ve sonrasında çalışmalar yollayabilir, çevrim içi ölçme değerlendirme yapabilir. Hem öğretmen hem de öğrenciler için zaman ve mekân sorunu azalır ve yabancı dil öğretim süreci daha esnek bir hale gelir. En basit şekliyle aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Yöntem

Araştırma modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre bir ders kitabı tasarımı önerisine yönelik bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.39) nitel araştırmayı “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” şeklinde açıklamıştır.

Çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.187) doküman incelemesini; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazalı materyallerin analizini kapsaması şeklinde açıklamıştır.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada, ilk önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe eğitim setleri harmanlanmış öğrenme yaklaşımı açısından incelenmiştir. İkinci olarak harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan ve İngilizce öğretiminde kullanılan Oxford New Headway eğitim seti incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

İlk önce, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe eğitim setleri harmanlanmış öğrenme yaklaşımı açısından incelenmiş ve bir durum tespiti yapılmıştır. İkinci olarak Oxford New Headway eğitim seti incelenmiş ve harmanlanmış öğrenme yaklaşıma göre kitabın nasıl tasarlandığı ve hangi bileşenlerden oluştuğu açıklanmıştır. Yapılan açıklamalar örnek görsellerle somutlaştırılmıştır. Son olarak, Oxford New Headway eğitim setinin tasarımı şema şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Eğitim Setleri

Gazi Yabancılar İçin Türkçe A1- A2 (Temel), B1-B2 (Orta), C1 (İleri) düzeylerine yönelik beş farklı ders kitabından oluşmaktadır. A1 ve A2 düzeyi ders kitabının z-kitap (zenginleştirilmiş kitap) sürümü de bulunmaktadır. Eğitim setini destekleyici, dil öğretimini sürekli kılacak herhangi bir çevrim içi platform mevcut değildir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş farklı ders kitabından oluşmaktadır. Ders kitapları ayrıca z-kitap ve web tabanlı olarak hazırlanmıştır. Ders ve çalışma kitaplarında dinleme ve video kayıtlarına ait karekodlar oluşturulmuştur. Web tabanlı uygulama sayesinde öğretmenler etkinlik yükleyebilmektedir. Web tabanlı uygulama üzerinde, öğrenciler, etkileşimli hale getirilen çalışma kitabındaki etkinlikleri çevrim içi olarak yapabilmekte ve anlık dönütler alabilmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin bu çalışmalarını sistem üzerinden takip edebilmektedir. Yapılan bu çalışmalarla mevcut ders kitabı ve çalışma kitabının web tabanlı uygulama üzerinden etkileşimli hale getirildiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında eğitim setinin içeriğiyle birebir uyumlu çevrim içi platformun olmadığı anlaşılmaktadır. Yine de Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti zenginleştirilmiş, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli ders kitabı tasarımıyla diğer eğitim setlerinden ayrılmaktadır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1. Takım (A1-A2, Temel), 2. Takım (B1, Orta) ve 3. Takım (B2-C1, Yüksek) olmak üzere üç farklı ders kitabından oluşur. Eğitim setinin z- kitap sürümü bulunmamaktadır. Eğitim setini destekleyici, dil öğretimini sınıf ortamının dışına taşıyacak herhangi bir uygulama mevcut değildir.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Eğitim seti A1-A2 (Temel), B1-B2 (Orta) ve C1- C2 (İleri) düzey olmak üzere toplam altı ders kitabından oluşur. Eğitim setinin z- kitap sürümü de mevcuttur. Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Öğretim Portalı üzerinden Türkçe öğretimi yapmaktadır. Bunun dışında eğitim setini destekleyici, dil öğretimini sürekli kılacak herhangi bir çevrim içi platform mevcut değildir.

İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 (Temel), B1-B2 (Orta), C1 (İleri) düzeylerine yönelik beş farklı ders kitabından oluşmaktadır. Eğitim setinin z-kitap uygulaması bulunmamaktadır. Eğitim setini destekleyici, dil öğretimini devamlı kılacak herhangi bir çevrim içi platformda bulunmamaktadır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti dışındaki diğer eğitim setleriyle birebir uyumlu, öğrencinin bağımsız çalışmasını destekleyen ve dil öğretimini sınıf dışına taşıyan çevrim içi bir platform yoktur. Bununla birlikte İzmir Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe eğitim setlerinin z-kitap uygulamaları dahi hazırlanmamıştır. Bu durum, uzaktan eğitim sürecinde eğitim setlerinin işlevsel olarak nasıl kullanıldığı konusunda soru işareti de oluşturmaktadır. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti web tabanlı uygulama üzerinden etkileşimli hale getirilerek öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanıma açılmıştır. Eğitim setinin bu tasarımı olumlu karşılanmakla birlikte daha etkileşimli ve öğrenci merkezli çevrim içi bir platformla desteklenmesi gerekmektedir. Söz konusu diğer eğitim setlerinin de bu yaklaşım doğrultusunda tasarlanmaları gerekmektedir.

Oxford New Headway Eğitim Seti

Oxford New Headway otuz yılı aşkın bir süredir milyonlarca öğrenciye İngilizce öğretimi konusunda kaynaklık etmektedir. Liz and John Soars kitap serisinin yazarlarıdır. Oxford New Headway başlangıç (beginner), temel (elementary), alt orta (pre-intermediate), orta (intermediate), üst orta (upper-intermediate) ve ileri (advanced) seviyelerine ayrılmaktadır. Oxford New Headway uzun yıllardır ülkemizdeki devlet okullarında, özel okullarda ve kurs merkezlerinde de kullanılmaktadır.

Oxford New Headway (5.Baskı)

Serinin beşinci baskısı 2019 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere Oxford New Headway (5.Baskı) de altı seviyeye ayrılmıştır. Beşinci baskı yeni metinlerle, konularla ve dijital kaynaklarla güncellenmiştir. Güncellenen başlıklar şu şekildedir:

- ✓ Çevrim İçi Destekli Öğrenci Kitabı
- ✓ Cevap Anahtarlı ve Anahtarsız Çalışma Kitabı
- ✓ Çevrim İçi Kaynak Destekli Öğretmen Kılavuz Kitabı
- ✓ Çevrim İçi Destekli Öğrenci Kitabı A
- ✓ Çevrim İçi Destekli Öğrenci Kitabı B
- ✓ E-Kitap
- ✓ Dinleme CD'leri
- ✓ Çevrim İçi Alıştırma
- ✓ Çevrim İçi Öğrenci Kitabı Akıllı Tahta Araç Sunumu
- ✓ Çevrim İçi Çalışma Kitabı Akıllı Tahta Araç Sunumu

Güncellenen dijital kaynaklarla daha da etkileşimli hale geldiği görülen Oxford New Headway (5.Baskı) seti, temel (elementary) seviyesi on dört, diğer seviyeler ise on iki üniteden oluşmaktadır. Ders kitaplarının içerik bölümlerinde o üniteye dil yapıları, kelime, okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Resim 1. Alt Orta (pre-intermediate) Düzeyindeki Ders Kitabının İçindekiler Bölümünden Görünüm

Unit	Grammar	Vocabulary	Reading	Listening	Speaking	Writing
1 Getting to know you p9	Tenses and questions p10 • Asking questions • Who's or Whose?	Right word, wrong word p16 • do homework/make a mistake • a high mountain/a tall man • be crazy about/interested in • to train hard/to catch a train	A blind date p14 • A magazine feature where two readers go on a date	The three types of friends we all need p13 • Jess describes three friends	• Talking about you p11 & p12 • What do you think? p13 • What happened next? p14 Everyday English p17 • Social expressions	Filling in forms p18 • Filling in a personal form


Tüm seviyedeki ders kitaplarının sonunda dinleme metinlerine, dilbilgisi yapılarına ve ünitelerle ilgili destekleyici materyallerine ait bölümler vardır. İçindekiler tablosunun alt kısmında bu bölümlerin sayfa kaçta yer aldığına dair bilgi verilmiştir. İlgili kısımda, kelime listelerini ve tüm dinleme metinlerini indirmek için öğrenciler eğitim setinin internet sayfasına yönlendirilmektedir. Her ünite başında o üniteye öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapılarına, kelimelere, okuma, dinleme, yazma ve günlük İngilizce bölümlerine dair bilgiler verilmiştir. Bununla birlikte *videoyu izle, çalışma kitabını kendi çalışman için kullan, daha fazla alıştırmaya ve ilerlemeni kontrol etmek için internet sayfasına git* şeklinde yönlendirici ifadeler de yer almaktadır.

Oxford New Headway (5.Baskı) sınıf içi dil öğrenimi sınıf dışı öğrenmeyle birleştiren harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlanmıştır. Öğrenci kitabı sınıf içinde öğretmenle birlikte kullanılırken çalışma kitabı öğrenciye yeni girdi sağlamak ve daha fazla alıştırmaya imkânı vermek için kullanılır. Çalışma kitabı bu amaçla ev ödevi şeklinde verilebilir ya da öğrenci tarafından bağımsız çalışma için kullanılabilir. Öğrencinin evde bağımsız çalışabilmesi için ayrıca ders kitaplarındaki içeriklerle uyumlu bir internet sayfası (headwayonline.com) geliştirilmiştir. Söz konusu internet sayfasına girmek için öğrencilere giriş kodu verilir. Aşağıda headwayonline.com sitesinin kullanılma amacına dair açıklamalara ve internet sitesinin tanıtımından alınan görsellere yer verilmiştir:

Öğrenciler kaçırdıkları dersleri yeniden izleyebilir ya da öğrendiklerini tekrar edebilir. Dilbilgisi yapılarını, öğrendikleri kelimeleri, günlük İngilizce ifadeleri ve ünitelerdeki videoları tekrar gözden geçirebilir. Öğrenmelerini destekleyici fazladan çalışmalar yapabilirler.

Resim 2. Video Etkinliği


Watch *Free time by the sea*. Choose the correct words to complete the sentences.



- Cornwall is in the ___ of England.
 - south-west
 - south-east
- Cornwall is well-known for its beautiful _____.
 - cities
 - scenery
- Many people spend the week _____.
 - keeping fit
 - sitting in an office
- If you want to go _____, you may need some lessons.
 - keeping fit
 - sitting in an office

Resim 3. Dilbilgisi Etkinliği Örneği


Read the Grammar Reference. Choose the correct words to complete the sentences. Then listen and check.



- You can't drive along the High Street today. The road 's repaired.
- That looks really heavy. Do you want any help?
- I expect It's going to be a long, hard day today.
- She goes to her first job interview tomorrow afternoon at 2.15.
- 's going in a restaurant at the moment - just until I start university.
- Mum can't come to the phone right now. She a shower.

Öğrenciler dört temel dil becerilerini destekleyici çalışmalar yapabilir. Alıştırma bölümünde öğrenciler dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik daha çok etkinlik yapma fırsatı bulabilirler

Resim 4. Konuşma Etkinliği



Read the questions and talk about your family.

- Describe your family. Who are they?
- Describe yourself.
- Who do you take after in your family? (appearance, personality)
- Who in your family do you like spending time with? Why?

Speak for about 1 minute. Record what you say.

Click on *Tools* for Quick tips on useful language.

Record Play

Resim 5. Yazma Etkinliği

Choose one of the subjects below and think about the pros and cons. Then write a subject.

- Every family should have just one car.
- Everyone should have one technology-free day per week.
- Money can buy love.

Use the following structure:

Paragraph 1 - Introduce the statement you will be discussing and your general attitude towards it.

Paragraph 2 - Present the arguments in favour of the statement.

Paragraph 3 - Present the arguments against the statement.

Many people think that mon

Etkileşimli sınavlarla öğrendikleri konulara dair gelişimlerini kontrol edebilirler. Her ünite için arkadaşlarıyla birlikte etkileşimli alıştırma ve sunumlar yapabilirler.

Yaptıkları etkinliklere dair anında dönüt alabilirler. Gelişimleri ve her etkinliğe dair puanlarını görebilir.

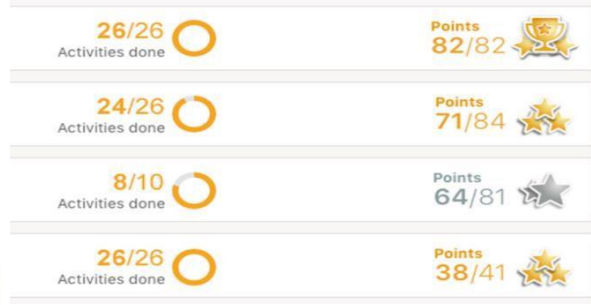
Resim 6. Etkileşimli Sınav

11. When you bought your house last year, how long ___ you to save enough money for the deposit?
 had it taken
 did it took
 has it taken

12. I love your new camera, how much ___?
 did it cost
 it costed
 has it cost

Submit Score: 6/12

Resim 7. Yapılan Etkinlik Sayısı ve Alınan Puan

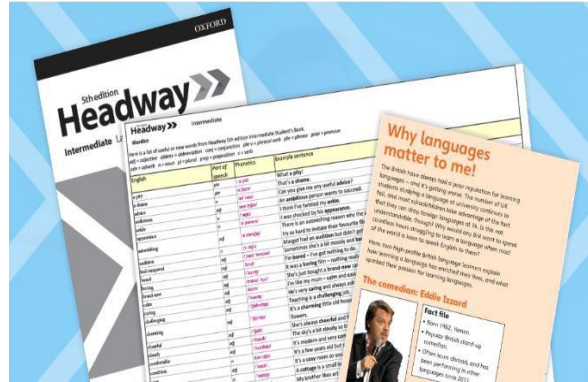


Hem öğretmenler hem öğrenciler tüm ses kayıtlarına ve videolarına erişim imkânına sahiptir. Ses kayıtlarını ve videoları ister indirebilirler isterlerse çevrim içi olarak kullanabilirler. Bununla birlikte öğrenciler için birçok faydalı kaynak da indirebilirler.

Resim 8. Ses Kaydı ve Video

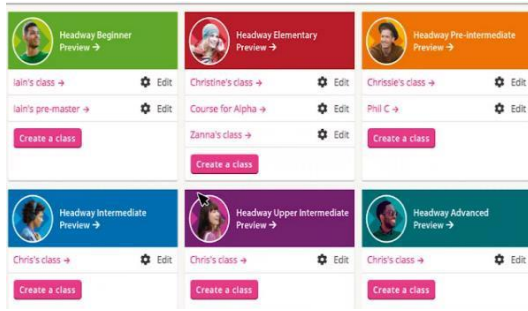


Resim 9. Öğrenciler İçin Kaynak

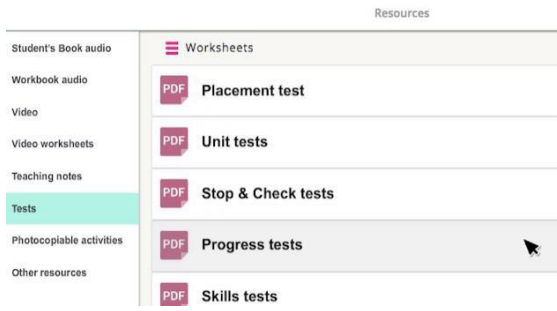


Öğretmenler öğrencilerin performanslarını takip edebilir. Kendi sınıflarını oluşturup öğrencilerin gelişimlerini kontrol edebilirler. Sınıf ya da öğrenci bazında raporları inceleyebilir. Bununla birlikte kitaptaki içeriklerle uyumlu etkinlikleri indirebilir ve çıktı alıp öğrencilere dağıtabilirler. Öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olabilirler.

Resim 10. Sınıf Oluşturma



Resim 11. Etkinlik Kaynağı Örneği



Headwayonline.com internet sitesinde yer alan bu içeriklerin hepsi hem öğrenci kitabı hem de öğretmen kılavuz kitabının tamamlayıcı unsurları olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler kitaptaki giriş koduyla söz konusu internet sayfasına kayıt olduktan sonra içeriklere erişim sağlayabilmektedir.

Oxford New Headway (5.Baskı) için tasarlanan headwayonline.com internet sitesinin dışında öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynaklara ücretsiz ulaşabileceği çevrim içi ortamlar da geliştirilmiştir. Öğretmenler, Oxford University Press internet sayfasındaki Oxford Öğretmenler Kulübü (<https://elt.oup.com/teachersclub/?cc=de&selLanguage=en>) bölümüne kaydolabilir ve birçok kaynağa ücretsiz erişim sağlayabilir. Öğrenciler de Öğrenme Kaynağı Bankası (Learning Resources Bank) bölümünde interaktif etkinlikler yapabilir, ses dosyalarını ve videoları indirebilirler.

Resim 12. Oxford Öğretmenler Kulübü



Resim 13. Öğrenme Kaynağı Bankasından



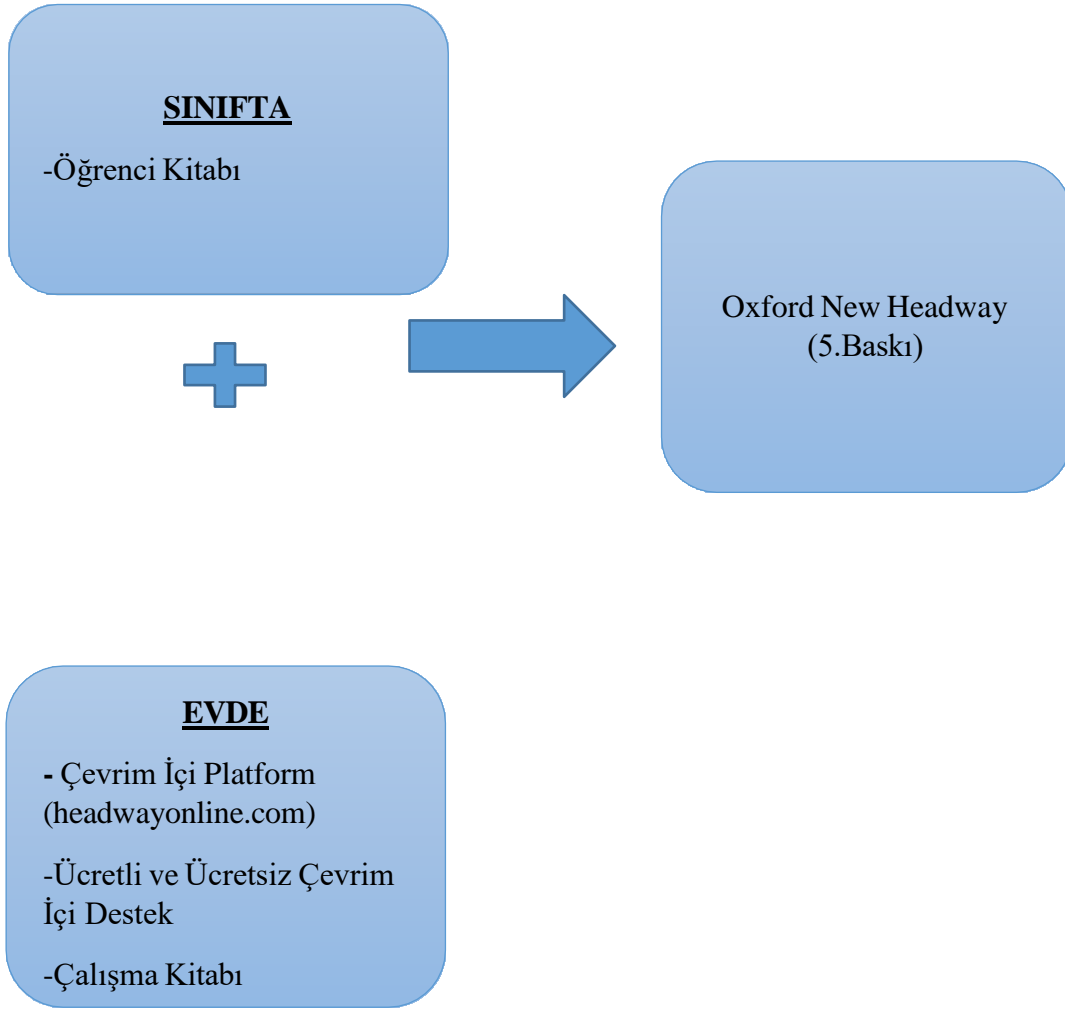
Oxford University Press internet sayfası New Headway serisini destekleyici kaynaklar dışında öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve dil öğrenmek isteyen bireyler için çok sayıda içerik barındırmaktadır. Çevrim içi ortamda etkileşimli olarak tasarlanan bu içeriklerin bir kısmına ücretli bir kısma ise ücretsiz olarak erişim sağlanabilmektedir. Söz konusu içeriklerin ne olduğu aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmenler, çevrim içi mesleki gelişim kurslarına katılabilir, makale okuyabilir ya da bu doğrultuda hazırlanmış videoları izleyebilir.
- Öğretmenler, öğrenciler ve aileler uzaktan eğitim için çevrim içi kaynak ve etkinliklere erişim sağlayabilir.
- Öğrenciler, elektronik hikâye kitapları okuyabilir.
- Öğretmenler, İngilizce öğretimiyle ilgili görüşlerini paylaşabilir.

- Çevrim içi olarak İngilizce sınavına girip sertifika alınabilir.
- Öğretmenler, eğitimciler ve ilgili kişiler İngilizce öğretimiyle ilgili dünyadaki son eğilimleri, gelişmeleri takip edebilir.
- Öğretmenler, dijital araçlar, kaynaklar ve dijital öğretim ile ilgili destek alabilir.

Bu veriler doğrultusunda Oxford New Headway (5.Baskı) eğitim setinin tasarım modeli şematik olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Şekil 2. New Headway (5.Baskı) Eğitim Setinin Tasarım Modeli



Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir bir ders kitabı tasarımı önerilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak Türkçenin yabancılar için öğretiminde en sık kullanılan eğitim setleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti dışında, diğer eğitim setlerinin içinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim anlayışı çerçevesinde yeniden tasarlanmaları gerekmektedir. İki eğitim setinin z-kitap uygulaması dahi mevcut değildir. Bununla birlikte Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin de çevrim içi platformla destelenerek daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir yapıya büründürülmesi gerekmektedir. Bu durum tespitinin ardından harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış Oxford New Headway (5.Baskı) eğitim seti incelenmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir ders kitapları için model oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu çerçevede tasarlanacak ders kitabının faydaları şu şekilde belirtilebilir:

- Dil öğretimi sınıf dışına çıkar ve dil öğretiminin sürekliliği sağlanmış olur.
- Zaman ve mekân sınırlaması azalır. Dil öğretim süreci daha esnek bir yapıya kavuşur. Öğretmen ve öğrencilere sürekli etkileşim fırsatı sunar.
- Öğrencinin özerk öğrenmesini destekler.
- Kaçırılan derslerin tekrarına olanak sağlar. Öğrenciler ek çalışmalarla öğrendiklerini pekiştirir.
- Öğrenciler kendi gelişimlerini takip etme fırsatı bulur.
- Öğretmenlerin iş yükü azalır. Çevrim içi ölçme değerlendirmeyle anlık dönütler alır. Sürecin içinde öğrencilerin gelişimini görme fırsatı bulur.
- Öğretmenler ve öğrenciler için özel hazırlanmış destekleyici kaynaklar sunar.
- Öğrenciler dört temel dil becerilerini, dil bilgisi yapılarını ve söz varlığını destekleyici çalışmalar yapma fırsatı bulur.
- İşbirlikçi çalışma fırsatı sağlar. Öğrenciler çevrim içi platformda iletişim kurabilir ve etkileşimli olarak görevler yapabilir.
- Öğretmen ve öğrenciler dil öğretimi için ücretli ve ücretsiz birçok kaynağa erişim imkânı sağlar.

Görüldüğü gibi harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış Oxford New Headway (5.Baskı) eğitim serisinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için birçok yararı vardır. Türkçenin yabancılar için öğretimi için bu doğrultuda hazırlanacak ders kitaplarının da benzer faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple ders kitabı yazarlarının bu yaklaşım çerçevesinde ders kitaplarını tasarlamaları, zaman ve mekândan bağımsız olarak Türkçenin yabancı dil olarak daha iyi öğrenilmesini ve öğretilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Al Bataineh, K., Banikalef, A. ve Albashtawi, A. (2019). The effect of blended learning on efl students' grammar performance and attitudes: An Investigation Of Moodle. *Arab Word Journal*, 10(1.27), 324-334.
- Allen, I. ve Seaman, J. (2010). Class differences: online education in the united states, 2010. Needham, MA: The Sloan Consortium, 1-26.
- Bağcı, H ve Yalın, H. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (3), 562-585.
- Ceylan, V. K. ve Elitok Kesici, A. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308–320.
- Chew E. ve Jones N., Turner D. (2008) Critical Review Of The Blended Learning Models Based On Maslow's And Vygotsky's Educational Theory. Fong J., Kwan R., Wang
- F.L. (ed) Hybrid Learning And Education içinde. ICHL 2008. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 5169. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Çalışkan, N ve Toyran, M. (2020). Birleşik Krallık'taki okullarda ders kitabı kullanımı: mevcut durum, çalışmalar, gelecek planları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (3), 693-705.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 287-296.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. ve Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 776-802.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
- Garrison, D. R. ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. C. J. Bonk & C. R. Graham (Ed), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* içinde (ss. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2009). *Blended learning models*. encyclopedia of information science and technology içinde (İkinci Baskı, ss.375–382). IGI Global.
- Graham, C. R., Henrie, C. R. ve Gibbons, A. S. (2014). *Developing models and theory for blended learning research*. A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Ed.), *Blended learning: Research perspectives* içinde, cilt 2 ss.13-33). New York, NY: Routledge.
- Harahap, F., Nasution, N. ve Manurung, B. (2019). The effect of blended learning on student's learning achievement and science process skills in plant tissue culture course. *International Journal of Instruction*, 12, 521-538.

- Headway 5e (2021). <https://headway5e.oxfordonlinepractice.com/promos/index.html>.
Erişim Tarihi: 11.11.2021
- Headway Oxford Teachers' Club (2021).
<https://elt.oup.com/teachersclub/?cc=de&selLanguage=en>. Erişim Tarihi: 20.11.2021
- Hockly, N. (2018). Blended learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101.
- Kuşçu, E. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yetişkinlere yönelik hazırlanmış ders kitaplarına genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 9(47), 661-666.
- Ossiannilsson, E. (2018). Blended learning in continuous vocational training, and continuous professional development September 2018. 10.13140/RG.2.2.35478.80966.
- Sharma, Pete (2010), Blended learning. *ELT Journal*, 64(4), 456–458.
- Oweis, Thelal. (2018). Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: a pilot case study. *Education Research International*. 1(4), 1-7.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. London. Oxford University Press.
- Seage, S.J. ve Türegün, M. (2020). The effects of blended learning on stem achievement of elementary school students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 133-140.
- Staker H. ve Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning. Available at: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (ac-cessed 17.03.2016).
- Uluyol, A. ve Karadeniz, Y. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60- 84.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 130-137.
- Wahyuni, S. (2018). the effect of blended learning model towards students' writing ability. J-SHMIC: *Journal of English for Academic*, 5(2), 97-111.
- Watson, J. (2008). Blended learning: the convergence of online and face-to-face education. promising practices in online learning. North American Council for Online Learning.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Sınavı Kaygısı Ölçeği Geliştirme

Dr. Niymet BAHŞI

*Milli Eğitim Bakanlığı
niymet44@hotmail.com*

Doç. Dr. Ayşe ATEŞ

*İnönü Üniversitesi
ayse.ates@inonu.edu.tr*

Özet

Konuşma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerini farklı bir dilde ifade edebilmeleri için en önemli iletişim araçlarından biridir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik konuşma sınavı kaygılarını ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi TÖMER’de 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde B2 ve C1 seviyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulan 36 maddelik ölçek, gerekli literatür tarandıktan sonra ortaya konulmuştur. Denemelik ölçek maddeleri TÖMER’de çalışan üç Öğretim Görevlisine sorulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler birkaç maddede cümle farklılaşması haricinde maddelerin B2 ve C1 seviyesine uygun olarak yazıldığı yönünde olmuştur. Farklılaştırılan ölçek, İnönü TÖMER’de B2 seviyesinde öğrenim gören ve rastgele her sınıftan farklı sayılarda seçilen toplam 7 öğrenciye uygulanmıştır. Alınan öğrenci görüşleri sonucunda da ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve son hali verilen ölçek öğrencilere uygulanmıştır. 111 öğrenciye uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, SPSS 20 programı ile yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Konuşma sınavı kaygısı, yabancı dil olarak Türkçe, ölçek

Development of The Speaking Exam Anxiety Scale for Students Learning Turkish as a Foreign Language

Abstract

It is the most important communication tool so that they can learn in a different language from conversations in English. The aim of the research is to develop a scale that is useful for learning Turkish as a foreign language learner's speech. The study areas of the research were designed for the B2 and C1 target groups in the spring semester of 2018-2019 at İnönü University TÖMER. It was revealed from the 36-item literature consisting of a book consisting of this word. The mock exam was asked to the Instructor of the students in three TÖMER. The opinions received from the experts are given in a few articles as they are written in accordance with B2 and C1 in order to make them suitable for the general situation. The differentiated scale differs from İnönü BL with a large number of students from different types of students. A product is grown, which can be purchased after purchase, and its son is bred to be raised. Review validity and safety study of 111 students was done with SPSS 20 program. Determined, detectable and found to be reliable.

Keywords: speaking test anxiety, Turkish as a foreign language, measure

Giriş

Dil bireyin toplumda var olabilmesinin temelinde yer alır. İletişimin en temel hali dil ile insan var olur denilebilir. Dil sadece konuşma dinleme okuma ve yazmadan ibaret değil, sanat dili bilim dili, kültür dili vb. de vardır. Konuşma dilin temelinde yer alan insanları insan yapan özelliklerden biridir. Konuşma en temel iletişim aracıdır. Anlatma becerilerinden olan konuşma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için oldukça önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler gün geçtikçe çoğalmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birçok Türkçe Öğretim merkezleri vardır. Şenyiğit ve Okur (2019) Dilin bir duygu, düşünce ya da isteğin iletilmesine yarayan bir araç olduğunu belirtmişler ancak bir iletinin, beden dili, işaret dili ya da sözle ifade edilmesinin iletişimin gerçekleşmesine yetmediğini de vurgulamışlardır. Bu bakımdan onlara göre alıcının da bu iletiyi çözümleyebilmesi, anlaması gereklidir. “Türkçe öğrenen birisinin Türkçe konuşabilmesi için ilk olarak Türkçe kelime ve dil kurallarını bilmesi gerekiyor, daha sonra da güzel ve doğru ifade edebilmesi için de doğru telaffuz ve tonlama yapmalıdır. Bu süreçlerin neticesinde konuşma eylemi gerçekleşmiş olur” (Çelik, 2019, s. 35).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinde zorlandıkları düşünülebilir. Konuşmayı etkileyen birçok faktör vardır. “Yabancı bir dili konuşma becerisi açısından düşünüldüğünde bireyin hedef dili ne kadar gerçekleştirebildiğine yönelik düşüncelerinin oluşmasında kişilik özelliklerinden sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliği belirleyici bir etkiye sahiptir” (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015, s. 209).

Konuşma kaygısı ise öğrencilerin karşılaştığı olumsuz yanlardan biridir. “Öğrencilerin dil becerilerindeki eksikliklerinin giderilmesi ve dili kullanmaya karşı süreç içerisinde kazandıkları olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmalarının sağlanması hissettikleri kaygı sorununun aşılabilmesi açısından çok önemlidir” (Boylu ve Çangal 2015, s. 354). Bu doğrultuda öğrencilerin kaygı veya korku gibi durumlarının öğretime yansımaması gerekir.

Konuşma kaygısı çeken öğrencilerin konuşma sınavlarında da kaygı duyabileceği düşüncesinde yola çıkarak geliştirilen bu ölçek ile öğrencilerin konuşma sınavları kaygılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Literatürde konuşma sınavı kaygısına değinilmemesi ile önem arz eden bu çalışma bu konuda büyük bir eksikliği de giderecektir.

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma sınavı kaygılarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek alan yazına kazandırmaktır. Öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanan 36 madde İnönü Üniversitesi TÖMER’de çalışan üç öğretim görevlisine sorulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler birkaç maddede cümle farklılaşması haricinde maddelerin B2 ve C1 seviyesine uygun olarak yazıldığı yönündedir. Aynı yıl İnönü TÖMER’de B2 seviyesinden rastgele her sınıftan farklı sayılarda seçilen toplam 7 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilere sorular araştırmacılar tarafından tek tek anlatılmış anlaşılmayan maddelerde ufak tefek değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeği anladığı ve maddelerde anlam açısından bir sıkıntı olmadığı için gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Denemelik ölçek, 2018-2019 eğitim öğretim yılı İnönü Üniversitesi TÖMER’de B2 ve C1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma gurubunu oluşturan öğrencilerin betimsel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Katılan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	66	59,5
Erkek	45	40,5
Uyruk		
Suriye	65	
Diğer	46	

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin 66’sı (59,5) kız, 45’i (%40,5) erkektir. Öğrencilerin uyruklarına bakıldığında ise 65’inin (%82,0) Suriyeli, 46’sının ise (%18,0) diğer olarak dağıldığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı uyruklara sahip olmasının ölçeğe herhangi bir etki etmeyeceği varsayılmıştır. Sadece B2 ve üstü seviyesinde Türkçe biliyor olmaları ölçek için yeterli bir kıstas olarak ele alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Konuşma sınavı kaygısı ölçeğinin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.911>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %40,057 olan tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

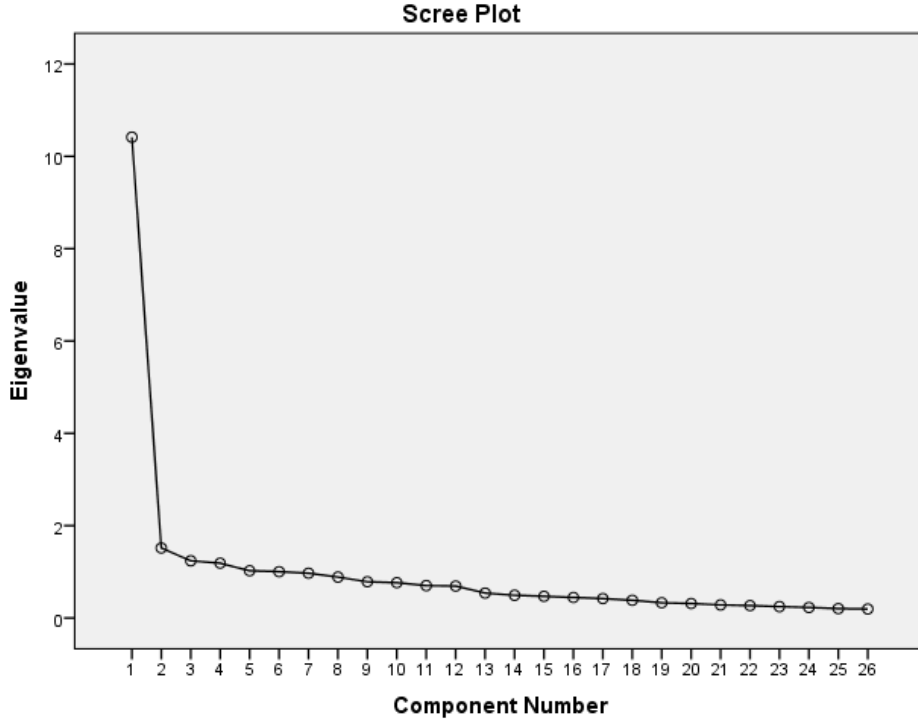
Tablo 2: Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
12. Yeterince kelime bilmediğim için konuşma sınavında kaygılanırım.	,711	,593
10.Telaffuzda hata yapmaktan korktuğum için konuşma sınavında kaygılanırım.	,689	,644
3. Öğretmenimin konuşma sorusunu yanlış anladığımı farketdiğimde kaygılanırım.	,684	,643
5.Konuşma sınavında konuşmamın iyi olmadığını düşündüğüm için kaygılanırım.	,683	,560
2.Konuşma sınavı esnasında sorulan sorunun zor olduğunu düşündüğümde kaygılanırım.	,681	,647
24. Konuşma sınavından çıkan arkadaşlarımdan	,677	,550

sorulan soruları duyunca kaygı seviyem yükselir.		
17. Türkçe konuşma pratiği yeteri kadar yapmadığım için konuşma sınavında kaygılanırım.	,663	,625
8. Öğretmenin konuşma sınavı anında beni değerlendirdiğini düşünüp kaygılanırım.	,663	,651
25. Konuşma sınavı öncesi sıranın bana geç gelmesi beni kaygılandırır.	,657	,561
16. Başkalarının karşısında Türkçe konuşmak beni heyecanlandırdığı için konuşma sınavında kaygılanırım.	,656	,676
28. Konuşma sınavında öğretmenimin beni anlamadığımı düşündüğüm zaman kaygılanırım.	,655	,535
33. Türkçe konuşmak zor olduğu için konuşma sınavında kaygılanırım.	,644	,501
1. Konuşma sınavında kendi hocam dışında sınavımızı başka hoca yaptığında kaygılanırım.	,634	,557
31. Konuşma sınavı sırasında hızlı ve akıcı bir şekilde konuşamadığım için kaygılanırım.	,633	,616
20. İyi puan alma endişem olduğu için Türkçe konuşma sınavında kaygılanırım.	,629	,625
18. Sınavda hazırlıksız konuşma yapmak zorunda kaldığım için kaygılanırım.	,609	,568
11. Dil bilgisi hatası yapmaktan korktuğum için konuşma sınavında kaygılanırım.	,603	,589
26. Konuşma sınavından çıkan arkadaşımın tutum ve davranışları beni kaygılandırır.	,602	,640
4. Konuşma sınavda öğretmen üst üste soru sorduğunda kaygılanırım.	,602	,622
29. Konuşma sınavı esnasında öğretmenim hatalarımı düzeltirse daha çok kaygılanırım.	,600	,568
15. Öz güvenim olmadığı için konuşma sınavında kaygılanırım.	,593	,516
6. Öğretmenimin konuşma sınavda konuşmamla dalga geçeceğini düşündüğüm için kaygılanırım.	,592	,617
35. Konuşma sınavı esnasında soruyu anlayamamaktan korkarım.	,588	,560
13. Türkçe seviyemin düşük olduğuna inandığım için konuşma sınavında kaygılanırım.	,572	,591
27. Konuşma sınavı öncesinde motive olmazsam sınavda kaygılanırım.	,557	,606
14. Türkçe konuşmak zor olduğu için konuşma sınavında kaygılanırım.	,540	,550
Özdeğer=10,415; Açıklanan Varyans=40,057; Alpha=0,940		

Ölçekte faktör yükü 0,5 altında kalan 7,9,19,21,22,23,30,32,34,36 numaralı maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Alpha=0,940 olarak yüksek bulunmuştur. Madde toplam

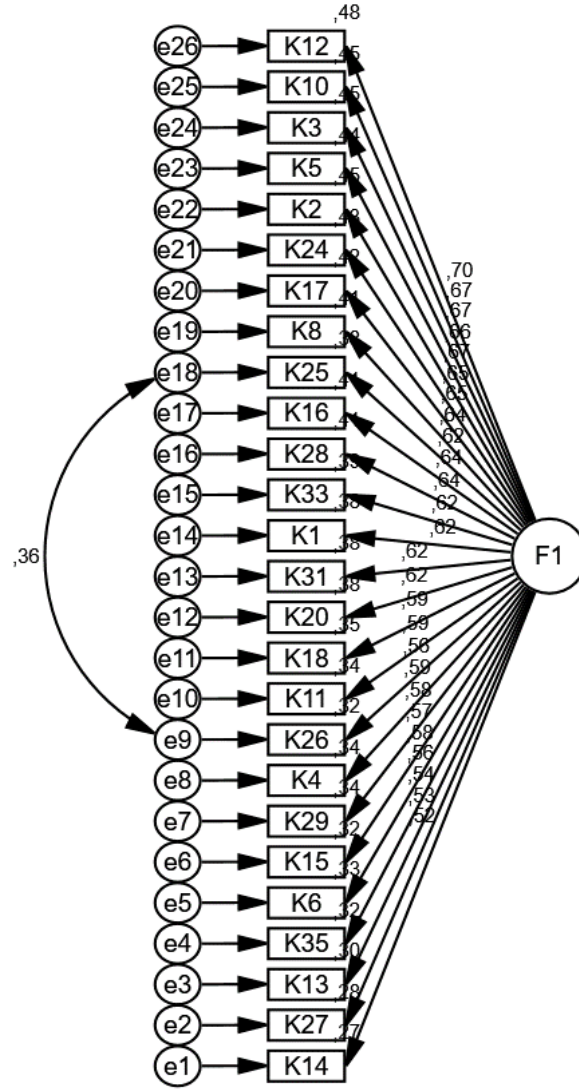
korelasyon değerlerinin 0,5 ve üzeri olduğu saptanmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin saçılım grafiği aşağıda verilmektedir.



Şekil 1: Faktör Saçılım Grafiği (Scree plot)

Ölçeğin faktör sayısına karar verirken en önemli kriterlerden Scree plot (Saçılım) grafiği ve özdeğer sayılarına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin faktör yapısına ilişkin Scree plot (Saçılım) grafiği aşağıda verilmektedir. Saçılım grafiğinde birinci faktörden sonra yüksek kırılım gerçekleştiği saptanmıştır.

Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş belirlenmiş faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 2. Konuşma Sınavı Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Kelime Unutma Nedenleri
χ^2/sd	<2	<5	1.55
GFI	>0.95	>0.90	0.90
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0.91
RMSEA	<0.05	<0.08	0.05
RMR	<0.05	<0.08	0.08

*, ** Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Ölçek Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	B	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
K14	<--- F1	1,000	0,515				0,485
K27	<--- F1	0,915	0,534	0,207	4,421	p<0,001	0,455
K13	<--- F1	0,977	0,544	0,218	4,477	p<0,001	0,454
K35	<--- F1	1,093	0,564	0,239	4,580	p<0,001	0,440
K6	<--- F1	1,065	0,576	0,229	4,643	p<0,001	0,449
K15	<--- F1	0,982	0,566	0,214	4,592	p<0,001	0,427
K29	<--- F1	1,165	0,580	0,250	4,667	p<0,001	0,420
K4	<--- F1	1,094	0,586	0,233	4,695	p<0,001	0,412
K26	<--- F1	1,057	0,562	0,231	4,570	p<0,001	0,502
K11	<--- F1	1,141	0,585	0,243	4,692	p<0,001	0,411
K18	<--- F1	1,136	0,593	0,240	4,729	p<0,001	0,406
K20	<--- F1	1,086	0,616	0,224	4,839	p<0,001	0,512
K31	<--- F1	1,182	0,615	0,245	4,835	p<0,001	0,456
K1	<--- F1	1,239	0,619	0,255	4,853	p<0,001	0,499
K33	<--- F1	1,206	0,623	0,247	4,874	p<0,001	0,548
K28	<--- F1	1,131	0,638	0,229	4,938	p<0,001	0,536
K16	<--- F1	1,180	0,641	0,238	4,953	p<0,001	0,486
K25	<--- F1	1,307	0,620	0,269	4,859	p<0,001	0,513
K8	<--- F1	1,163	0,642	0,235	4,958	p<0,001	0,548
K17	<--- F1	1,276	0,648	0,256	4,985	p<0,001	0,517
K24	<--- F1	1,401	0,653	0,280	5,007	p<0,001	0,488
K2	<--- F1	1,277	0,670	0,251	5,081	p<0,001	0,493
K5	<--- F1	1,188	0,663	0,235	5,050	p<0,001	0,478
K3	<--- F1	1,295	0,674	0,254	5,095	p<0,001	0,499
K10	<--- F1	1,365	0,674	0,268	5,098	p<0,001	0,487
K12	<--- F1	1,265	0,696	0,244	5,187	p<0,001	0,544

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı (p<0,001), R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Sonuç

Literatür tarandığında konuşma sınavı kaygısına yönelik herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Oysaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin girmeleri gereken birtakım sınavlar vardır. Bu sınavlardan önce öğrencilerin yaşadıkları kaygı anadilinde sınava giren birisinden farklı olabilir. Yabancı bir dilde öğrenilenleri ifade edebilmek bazen öğrencileri zorlayabilir. Bu

nedenle türlü kaygılar yaşayabilirler. Bütün bunlar düşünüldüğünde bu araştırmada öğrencilerin konuşma sınavından önce duydukları kaygıyı ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulurken alan yazın taraması yapılmıştır. Hazırlanan ölçek uzman görüşüne sunularak taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin analizleri SPSS 20.0 kullanarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda (KMO=0.911>0,60) olduğu tespit edilmiştir. Bu da 0.90 üzerinde olduğu için ölçme aracının ölçmedeki yeterliliğinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç Tutarlılık katsayısı $\alpha=0.940$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Hazırlanan ölçek tek boyutlu olup maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığını söylemek mümkündür. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre “Konuşma Sınavı Kaygısı” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin ve faktörlerin ayırt edicilik gücünü belirlemeye yönelik her bir faktör ve ölçek için %27 üst grup ve %27 alt grup arasında anlamlı farklılık gösterildiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuçlara göre ölçeğinin farklılıkları ayırt edecek hassas ölçüm yaptığı saptanmıştır.

Ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucunda ölçek puan ortalamaları saptanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda “konuşma sınavı kaygısı genel” ortalaması orta ($3,041 \pm 0,762$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 1.44, en yüksek puan ise 5'tir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Konuşma Sınavı Kaygısı Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Chang, C.A., (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, Volume:110, Number:2, pp:355-365.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Christenberry, B., (2003). Listening comprehension in the foreign language classroom.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research in The Teaching of English*, 17(4), 327-241.
- Hadidi, E. and Bargezar, R., (2015). Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: a case of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, Number:25, pp:50-57.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70/2, 125 – 132.
- Hooper D, Coughlan J, Mullen MR. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 2008; 6(1): 53-60.
- Horwitz, E.K., M.B. Horwitz ve J.A. Cope (1991). “Foreign language classroom anxiety” in E.K., Horwitz and D.J. Young, *Language Anxiety*, 27-39. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jafarigohar, M., (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, Volume:5, Number:2, pp:159-174.
- Jalongo, M.R. and Hirsh, R.A., (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education*, Sayı:37, pp:431-435. Doi:10.1007/S10643-010-0381-5.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Kim, J.H., (2000). Foreign language listening anxiety: a study of Korean students learning english. unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin
- Lin, C. G. H. & Ho. S. M. M. (2009). An exploration into foreign language writing anxiety from taiwanese university students’ perspectives. NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2007). İngiltere: Person Education Limited.

- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283 – 305.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214
- Occhipinti, A. (2009). Foreign language anxiety in in-class speaking activities. Master's dissertation, The University of Oslo, Norway.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and Initial Evaluation of Measure of Writing Anxiety. (ERIC Document Reproduction Service No. ED373072)
- Schumacker RE, Lomax RG. A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. New Jersey: Taylor & Francis; 2004. p.1-8.
- Stacks, D. W; Boozer R. W. ve Lally, T. D. P. (1983). Syntactic Language Correlates of Written Communication Apprehension. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Division of the American Business Communication Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED226374)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*. No.3, S.6, 49-74.
- Şimşek ÖF. Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks; 2007. p.4-22.
- Tabachnick, B. G. and Fidel, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson Education Inc. Boston.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. and Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Quarterly*, 28, 5-28.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.). *Voices from the language classroom* (145-168). Cambridge: CUP
- Waltz CF, Strickland OL, Lenz ER. Measurement in nursing and health research. New York: Springer Publishing Company; 2010. p.176-8.
- Wang J, Wang X. Structural equation modeling: applications using mplus: Methods and applications. West Sussex: John Wiley & Sons; 2012. p.5-9.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Şenyiğit, Y. & Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/49455/544528>
- Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, Cilt :3 Sayı :3 (Ek Sayı), 32-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/51251/633429>
- Hamzadayı, E. & Büyükkız, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21494/230435>

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 349-368. DOI: 10.7884/teke.422

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Z kitap incelemesi: Yeni İstanbul A1 (Temel Düzey) Örneği

Yüksek Lisans Öğrencisi Salahattin ÖZTÜRK

*İstanbul Aydın Üniversitesi
salahattinozturk@stu.aydin.edu.tr*

Yüksek Lisans Öğrencisi Melisa Ecrin BOLATKOL

*Mersin Üniversitesi
melisaecrinbolatkol@gmail.com*

Özet

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yabancı dil öğrenmek daha kolay hale gelmiştir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı da günden güne artış göstermektedir. Bu talepler uzaktan eğitimle daha iyi karşılanabilmektedir. Dil öğretiminde, ders kitapları en önemli materyal olarak kabul edilmektedir. Günümüzde dünyayı etkisi altına alan COVID-19 sürecinden dolayı uzaktan eğitim daha yaygın hale gelmiştir. Dolayısıyla teknolojik tabanlı öğrenme materyallerine duyulan ihtiyaç artmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu ihtiyaçlar zenginleştirilmiş kitaplarla (z-kitap) karşılanabilmektedir. Ders ve çalışma kitapları etkileşimli hale getirilerek öğrencilere sunulmaktadır. Bu sayede öğrenciler bir okutmaya ihtiyaç duymaksızın dil öğrenilmekte ve bireysel öğrenme kazanımları elde edebilmektedir. Bu kitaplardan biri de İstanbul Üniversitesinin hazırladığı Yeni İstanbul z-kitabıdır. Basılı haldeki çalışma kitabı etkileşimli hale dönüştürülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Yeni İstanbul z-kitap uygulamasını incelemektir. Bu doğrultuda seçilen alt başlıklar; kayıt süreci, platform, internet gereksinimi, dosya boyutu ve taşınabilirlik, kullanıcı deneyimleri ve etkinlik şablonlarıdır. Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen sonuçlarla birtakım önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; uygulamanın avantajları ve dezavantajları olduğu görülmüştür. Avantajlara bakıldığında; platformun HTML5 ile tasarlanması her cihazda girilmesini kolaylaştırmakta, telefon ve tabletlere uygulama olarak yüklenebilmekte, dosya boyutunun düşük olması uygulamayı kullanışlı hale getirmekte ve 12 farklı etkinlik şablonuyla etkinliklerin monotonlaşmadığı görülmektedir. Dezavantajlarına bakıldığında ise; erişimin ücretli ve sınırlı olduğu, masaüstü bir uygulamaya sahip olmadığı, çevrimdışı çalışabilme özelliğinin bulunmadığı ve etkinliklerde anında geri bildirim verilmediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Zenginleştirilmiş Kitap (Z-Kitap), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Z Book Review in Turkish Teaching to Foreigners: Example of New Istanbul A1 (Basic Level)

Abstract

Learning a foreign language has become easier with the development of technology. The number of people who wants to learn Turkish is also increasing day by day. These demands can be fulfilled better with distance education. In language teaching, textbooks are considered the most important material. Nowadays, distance education has become more common due to the COVID-19 process, which is affecting the world. Therefore, the need for technology-based learning materials has increased. In teaching Turkish as a foreign language, these needs can be met with enriched books (e-book). Courses and workbooks are made interactive and then to present for the learners. In this way, learners can learn languages and gain individual learning outcomes without the need for an instructor. One of these books is the New Istanbul e-book that prepared by Istanbul University. The book, has been converted to interactive of the printed workbook. The aim of this study is to examine the New Istanbul e-book application. The subtitles chosen in this direction are; registration process, platform, internet requirement, file size and portability, user experiences and event templates. A number of suggestions have been made with the results obtained in line with these purposes. In the research, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used. According to the research results; the application has advantages and disadvantages. When looking at the advantages; The fact that the platform is designed with HTML5 makes it easy to enter with any device, it can be installed as an application on phones and tablets, the low file size makes the application useful, and it is seen that the activities do not become monotonous with 12 different activity templates. On the other side, considering the disadvantages; It is seen that access is paid and limited, does not have a desktop application, does not have the ability to work offline, and does not provide instant feedback on the activities.

Keywords: Distance Learning, Enriched Book (E-Book), Teaching Turkish as a Foreign Language

Giriş

Teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesi ile birlikte yabancı dil öğrenmenin önemi artmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; öğrencilerin -dil becerileri olarak bilinen- dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında iletişim becerilerini kazanmasını hedefler. Bu hedefin gerçekleşmesi için öğrenci, öğretmen, ders kitabı ve müfredat başta olmak üzere çeşitli etkenlerin var olması gerekir (Karagöl ve Kurt, 2021: 185). Bu etkenlerden ders kitapları dil öğretiminde büyük rol oynamaktadır.

Ders kitapları, geçmişten bugüne kadar yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan en önemli materyal olarak kabul edilmektedir (Ömeroğlu, 2016: 1). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarının çoğu yüz yüze eğitime göre hazırlanmıştır. Ancak COVID-19 sürecinde artan uzaktan eğitimler, kitapların teknolojik kullanım açısından eksikliğini göstermiştir. Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri gerektirdiği bir gerçektir. Coğrafi ve yönetsel faktörlerin uzaktan eğitimi tercih edilir hale getirdiği durumlarda yabancı dil öğrenim sürecinde yoğun bir biçimde etkileşimli iletişim sağlanması başarı için son derece önemlidir (Adıyaman, 2002: 96). Bu doğrultuda özellikle teknolojinin her alanda kendini gösterdiği çağımızda eğitim ortamları ile entegre olması, Web temelli farklı araçların hazırlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Baş ve Yıldırım, 2018: 828).

COVID-19 sürecinde artan uzaktan eğitim aynı zamanda eğitimdeki sınırları da kaldırmıştır. Kaya' (2002) ya göre uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Olumlu yönlerine bakıldığında; öğrenciler uzaktan eğitim sayesinde; belirlenen zamanlarda ve kapalı alanlarda olma zorunluluğu bulunmadan derslere erişebilmektedir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinin; eğitimdeki maliyet düşmekte, bireysel öğrenme sağlanmakta, eğitimdeki fırsat eşitsizliği indirgenmekte ve öğrenciye daha zengin bir eğitim ortamı sunma imkânları da bulunmaktadır. Öte yandan bu sürecin olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Öğrenciler sosyal bir ortamda yer alamamakta, uygulamalı derslerden yararlanamama ve iletişim teknolojilerine bağlı kalma zorunluluğu bulunmaktadır. Bir diğer olumsuzluk ise ders içeriklerinin hazırlanmasında yaşanan zorluk, emek ve fazla zaman harcanmasıdır. Bu süreçte yabancılara Türkçe öğretimi de yaygın hale gelmiş ve çeşitli elektronik materyaller üretilmeye başlanmıştır. Türkçenin uzaktan öğretilmesi daha fazla öğrenciye ulaşılmasını sağlamıştır. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Artan bu talebin de karşılanması gerekir. Yüz yüze eğitimle bu talepler sınırlı sayıda karşılanabilir; ancak uzaktan eğitim için böyle bir sınırdan bahsetmek mümkün değildir (Şen; 2016: 415).

Z-Kitap Nedir?

Günümüzde uzaktan eğitimin artmasıyla elektronik kaynakların kullanımı önem kazanmıştır. Bu süreçte zenginleştirilmiş kitaplar (Z-Kitap) da değer kazanmaktadır. Z-Kitaplarla ilgili literatürde yer alan bazı tanımlar şu şekildedir;

Z-kitaplar, tabletlerde çalışan ve basılı ders kitabında bulunan içeriklere ve bu içeriklerle ilgili multimedya öğelerine ulaşmayı sağlayan en yeni teknolojilerdendir (Çınar ve Akgün; 2015: 98). Son zamanlarda ülkemizde sıkça kullanılan “zenginleştirilmiş kitap (z-kitap)” adlandırması görsel ve işitsel çoklu ortam öğeleri ile içeriğin zenginleştirildiği e-kitapları ifade etmektedir (Öngöz, 2015). ... Zenginleştirilmiş e-kitap elektronik ortamda kullanılabilen aynı zamanda içerisinde multimedya içerikleri barındırabilen, bir sunucu veya bir bilgisayar ortamında çalışan

dosya biçimidir (Kardeş, 2020: 7). Boylu ve Güngör (2021: 211)'e göre ise; Z-kitap, dijital ortama aktarılacak içeriği zenginleştirilen kitap anlamına gelmektedir. Bu kitap, basılı kaynaklardaki içeriğin zenginleştirilerek dijital ortama aktarılmasıyla oluşturulmaktadır. Öte yandan z-kitapların olumlu yönlerinden de bahsedilmiştir. ... Z-kitapların; öğrencilerin çoklu ortam nesnelileriyle kalıcı öğrenmeleri sağlaması, dersleri sıkıcılıktan kurtarması, teknoloji ile olan bağlantıyı arttırması, zaman probleminde çözüm olabilmesi gibi avantajları bulunmaktadır (Ormancı; 2018: 33).

Ders kitapları, basılı, pdf veya etkileşimli [zenginleştirilmiş kitap (Z- kitap)] biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Z-Kitapların uzaktan eğitim sürecinde daha da önemli hâle geldiği bilinmektedir (Karagöl, 2021: 124). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan Yedi İklim, Yeni İstanbul ve Gazi Tömer gibi ders kitapları da z-kitaba sahiptir. Bu çalışmaya konu olan kitap ise İstanbul Üniversitesinin tasarladığı Yeni İstanbul Z-Kitabıdır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Yeni İstanbul Z-kitabını A1 (temel düzey) seviyesinde incelemektir. İnceleme sonucunda Yeni İstanbul Z-kitap uygulamasının geliştirilmesi için bir takım öneriler sunulacaktır. Literatürde Z-kitapları inceleyen çalışmalara bakıldığında Doğan'ın (2018) çalışması ile karşılaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan Z-kitap uygulamalarının incelenmesine yönelik yapılan ilk çalışma niteliğindedir. Çalışmada belirlenen alt amaçların bir kısmı bu çalışma için de kullanılmaktadır.

Çalışmanın alt amaçları

1. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulamasına kayıt süreci nasıl gerçekleşmektedir?
2. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulamasının çalışabildiği platformlar nelerdir?
3. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulaması internet gereksinimi açısından ne durumdadır?
4. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulaması dosya boyutu ve taşınabilirlik açısından nasıldır?
5. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulaması kullanıcı deneyimleri açısından nasıldır?
6. Yeni İstanbul Zenginleştirilmiş Kitap Uygulamasında A1 düzeyinde hangi etkinlik şablonları kullanılmıştır?

Tanımlar

Bu bölümde çalışmanın alt amacını oluşturan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Alt amaçlar için belirlenen terimlerin tanımları (Doğan, 2018: 4)

Platform	Bilgisayar uygulamalarının donanımla iletişim kurmasını sağlayan yazılım mimarileri ve programlama dilleri. (Örneğin; Windows, .NET vb.)
İnternet Gereksinimi	Bir uygulamanın çalışma öncesinde veya esnasında internet bağlantısına ihtiyaç duyması durumu.
Dosya Boyutu ve Taşınabilirlik	Dosya boyutu; bir bilgi, program ya da dosyanın bilgisayar depolama birimleri üzerinde kapladığı alan. Taşınabilirlik ise bir bilgisayar programının kurulum dosyasının olup olmaması veya sistem sürücüsü dışında çalışabilip çalışamaması durumu.
Kullanıcı Deneyimi	Bilgisayar ortamında hazırlanmış bir eğitim içeriği üzerinde kullanıcıların yaptığı hareketlerin tümü, başarı, süre vb. bilgilerin tamamı.
Etkinlik Şablonları	Bilgisayar programlarında sunulan eğitim içeriklerinin belirli bir düzen içerisinde kullanıcıya sunulması, sayfa biçimleri (Doğan, 2018: 4).

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine başvurulmuştur. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır (Çatlak, Tekdal ve Baz; 2015: 14). Karataş (2015)'a göre araştırma alanı hakkında pek çok bilgi doküman incelemesi ile gözleme gerek kalmadan elde edilebilir.

Çalışma Materyali

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti, Türkçeyi öğrenmek isteyen yetişkinler için Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metinlerinde belirlenen dil yeterliliğine dayalı esaslar dikkate alınarak hazırlanmış öğretim setidir. Önceleri yalnızca basılı ve pdf biçimlerinde iken, şimdi bir Z-kitaba sahiptir. Bu çalışmada, “Yeni İstanbul A1 Zenginleştirilmiş Kitap Uygulamasından” alınan veriler, görseller halinde sunulmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doğan (2018)'in Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Z-kitap uygulaması inceleme çalışması, bu uygulamaların incelenmesine yönelik ilk çalışma niteliğine sahiptir. Doğan'ın çalışması için belirlediği alt amaçlardan bir kısmı bu çalışmanın da alt amaçlarını oluşturmaktadır. Doğan çalışmasında; Yedi İklim Z-Kitap ve New English File İ-Tool uygulamalarını çalıştığı platform, barındırdığı içerik, içeriklerin güncellenebilirliği, internet gereksinimleri, dosya boyutu ve taşınabilirlik, kullanıcı deneyimlerinin kaydedilmesi, sayfa yönetim araçları ve yardım ekranları ile etkinlik şablonları açısından incelemiş ve karşılaştırmıştır. Bu çalışmada kullanılacak olan alt amaçlar ise; kayıt süreci, platform, internet

gereksinimi, dosya boyutu ve taşınabilirlik, kullanıcı deneyimleri ve etkinlik şablonlarıdır. Çalışmanın alt amaçlarına dair tanımlara yer verilmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda, bulgular kısmında Z-kitap uygulamasından alınan görüntülere yer verilmiştir. 19 tane görüntü sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada, belirlenen veri toplama aracı ile doküman analizi neticesinde Yeni İstanbul A1 (temel düzey) Zenginleştirilmiş Kitap Uygulaması incelenmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021: 2).

Bulgular

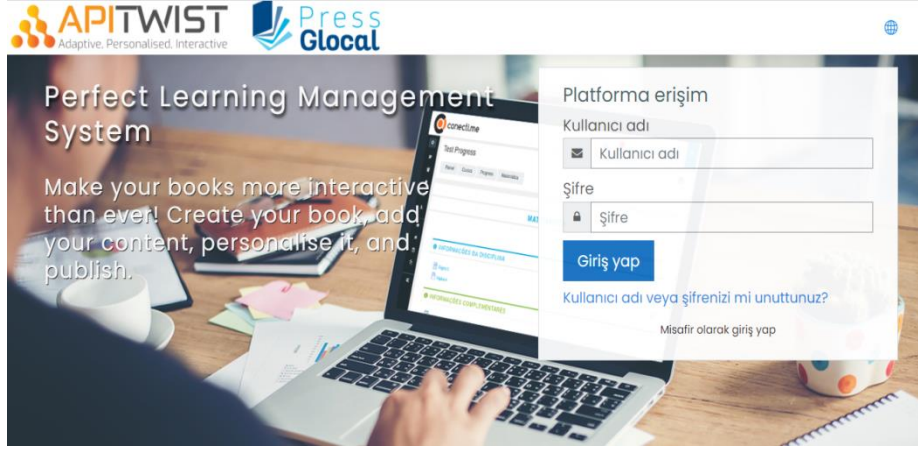
Bu bölümde, araştırmanın temel bulgularına yer verilmiştir.

Yeni İstanbul Z-Kitabına Kayıt Sürecine İlişkin Bulgular

Kayıt sürecindeki ilk işlem kitabın satın alınmasıdır. İlgili kitap satın alındıktan sonra, e-posta ile gönderilen link üzerinden kayıt işlemi gerçekleştirilmektedir. Şekil 1’de kayıt ekranı yer almaktadır.

Şekil 1. Apitwist.com/register adresinde bulunan kayıt ekranı

Şekil 1’de görüldüğü üzere, e-posta ile gönderilen kitap kodlarının kayıt ekranına eklenmesi gerekmektedir. Bunun için gönderilen iki ayrı koddan ilki kayıt esnasında eklenirken, diğer kodlar kayıttan sonra “kitap ekle” seçeneğinden eklenmektedir. Kayıt işlemi gerçekleştirildikten sonra aynı zamanda tekrar giriş yapabilmek için aynı site üzerinden kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılmaktadır. Yeni İstanbul Z kitabına giriş ekranı şekil 2’deki gibidir.



Şekil 2. Lms.apitwist.com giriş ekran

Yukarıdaki bilgilere ek olarak, kitapların kullanım süresi bulunmaktadır. Bu süre öğrenci kitapları için 8, öğretmen kitapları için 18 aydır. Bu süre sonunda kullanıcı, aynı kitabı satın alabilmekte ve çalışmalarına kaldığı yerden devam edebilmektedir. Öte yandan öğretmen kitaplarının stüdyoya erişim izni olduğundan, Z-kitaplardaki içerikler zenginleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir imkânları bulunmaktadır.

Yeni İstanbul Z-Kitabının Çalışabildiği Platformlara İlişkin Bulgular

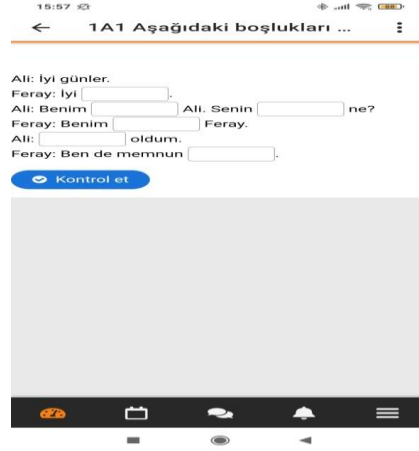
İstanbul üniversitesi tarafından hazırlanan Yeni İstanbul Z-Kitap Uygulaması HTML5 teknolojisiyle tasarlanmıştır. HTML5 farklı mobil cihazlarda da kullanılabilir, çoklu ortam dosyalarının rahatlıkla kullanılabilirliği alt yapı sağlamaktadır (Erdoğan; 2016: 99).

Bu teknoloji sayesinde Z-kitaplar hem her türlü cihazda hem de mobil uygulamaya ihtiyaç duymadan cep telefonlarında rahatça çalışabilmektedir. Öte yandan ApiTwist LMS ya da Moodle uygulamasını cep telefonuna indirerek de Z-kitaba erişmek mümkün olmaktadır. Şekil 3 ve 4'te hazırlanan içeriklerin bilgisayar ve cep telefonundaki görüntüsüne yer verilmiştir.



Şekil 3. Bilgisayar ile bir içeriğin çalıştırılması

Şekil 3’te görüldüğü gibi, bilgisayar ile bir içeriğin çalıştırılması hem önceki ve sonraki aktivitelere geçiş yapmak, hem de aktivitelerin daha geniş ve seçeneklerin daha net görüldüğü bir ortam sağlamaktadır.



Şekil 4. Cep telefonu ile bir içeriğin çalıştırılması

Uygulama yalnızca çevrimiçi kullanılabilir. İnternet olmadığı durumlarda Z-kitabı kullanmak mümkün olmamaktadır. Öte yandan yazılım, giriş yapılan cihaza göre şekillenmektedir. Örneğin; şekil 4’te görüldüğü üzere, bilgisayarda, etkinlikler arasında önceki ve sonraki etkinliğe geçiş yapma düğmeleri varken bu düğmeler cep telefonlarında görüntülenmemektedir. Cep telefonlarında önceki veya sonraki etkinliğe geçiş yapabilmek için bir önceki menüye dönülmesi gerekmektedir.

Yeni İstanbul Z-Kitabının İnternet Gereksinimine İlişkin Bulgular

Yeni İstanbul Z-Kitabı web tabanlı olduğundan dolayı yalnızca internet bağlantısının olduğu durumlarda çalışmaktadır. Bu gibi internet ortamında çalışan programların, olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Kullanıcıların her zaman internet bağlantısı olmayabilir. Etkileşimli tahtalarda veya kurumsal firmalarda her zaman internet erişimi bulunmamaktadır. Bazen internetin olduğu durumlarda bile yoğunluktan dolayı uygulamalar yavaş çalışabilmektedir. Bu gibi durumlardan dolayı uygulamaların çevrimdışı özelliğine de sahip olması gerekmektedir. Yeni İstanbul Z-Kitabı, indirilebilir bir uygulamaya sahip olsa da internetin olmadığı durumlarda çalışmamaktadır. Bunların yanı sıra içerikler tamamen web tabanlı olmakta ve tüm tarayıcılarla uyumu görülmektedir.

Yeni İstanbul Z-Kitabının Dosya Boyutu ve Taşınabilirliğine İlişkin Bulgular

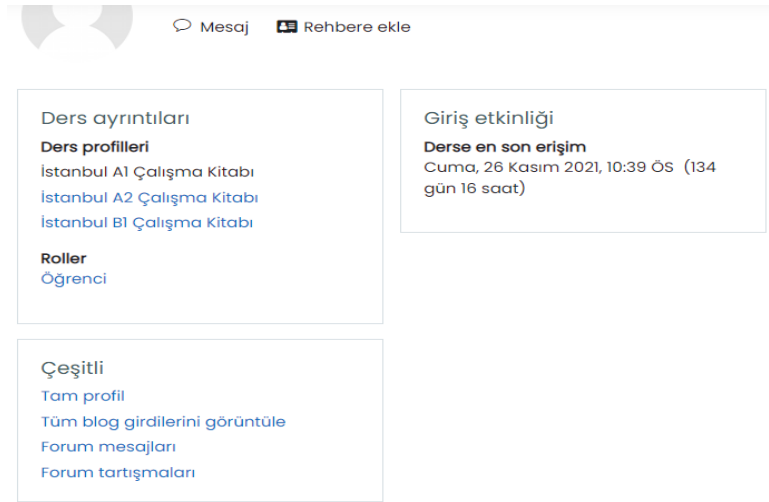
Yeni İstanbul Z-Kitabı cep telefonlarına ve tabletlere “ApiTwist LMS” veya “Moodle” adlı uygulamalarla play store/app store üzerinden yükleyebilme imkânı varken bu imkân bilgisayarlarda bulunmamaktadır.

API (Application Programming Interface) bizim dilimizde “Uygulama Programlama Arayüzü”, bir uygulamanın işlevlerine dışarıdan veya uzaktan erişilip bu işlevlerin kullanılmasını sağlayan arayüzdür (Esen, 2018). Z-Kitaba erişim bu platform üzerinden gerçekleşmektedir. ApiTwist uygulamasının telefon ve tabletlerdeki uygulama boyutu 26 MB’tır. Yazılımın boyutu çok büyük olmadığından internet üzerinden gönderilmesi ya da indirilmesi kolay olmaktadır.

LMS (Learning management sistem) ise ulusal literatürde “Öğrenme Yönetim Sistemi” olarak bilinmektedir. Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır (Ozan, 2008: 62). Bu sistem sayesinde; hazırlanan öğrenme materyalleri kullanıcılarla paylaşılabilir, dersler yönetilebilir, öğrenme materyalleri yeniden düzenlenebilir ve sınavlara girilebilir gibi pek çok işlev sağlanabilmektedir. Dolayısıyla materyal eklendikçe dosya boyutu da artmaktadır. Öte yandan uzaktan eğitim ile yapılan derslerde video ve diğer görsel materyaller LMS üzerinden yapılmıştır.

Yeni İstanbul Z-Kitabındaki Kullanıcı Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Kullanıcı deneyimi kısaca; uygulamayı kullanan kişilerin program üzerinde yaptıkları her türlü işlemin toplamıdır. Yeni İstanbul Z-Kitabı, kullanıcılarına birçok deneyimi sunmaktadır. Örneğin; Şekil 5’te görüleceği üzere; kullanıcının rolünü ve son erişim tarihini göstermektedir. Ayrıca kullanıcıyı rehber ekleme ya da kullanıcıya mesaj gönderme imkânı da sağlamaktadır. Bunun yanı sıra kullanıcıların hangi dersleri aldığına dair ders ayrıntıları, katıldığı forumların olup olmadığı ve tam profili gibi bilgilere de erişilmektedir. Uygulamanın, kullanıcılara sunduğu bir diğer deneyim ise takvim seçeneğidir. Bu seçenekle yapılacak etkinlikler için bir hatırlatıcı kurmak mümkün olmaktadır.



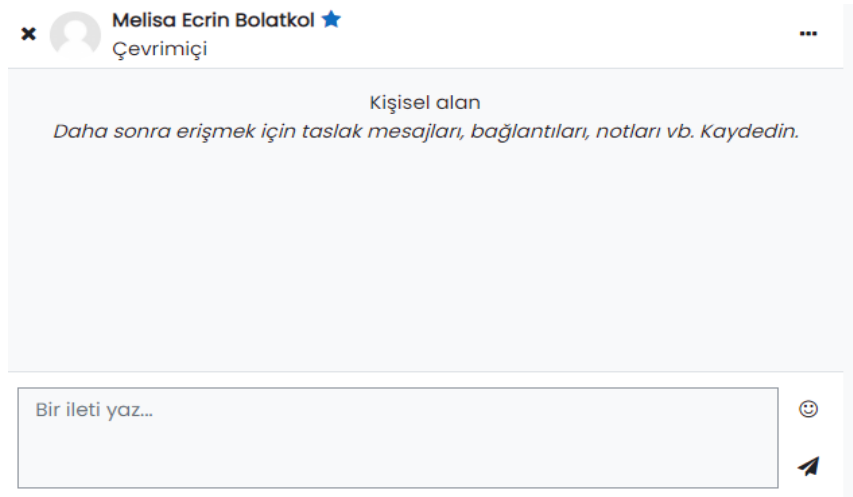
Şekil 5. Kullanıcılara ait detaylı bilgilerin görüntülenmesi

Uygulama, kullanıcı raporlarını görme imkânı da sağlamaktadır. Bu rapor sayesinde kullanıcı; başarı notunu, not aralığını, ders toplamına katkısını ve yapılan geri bildirim gibi bilgileri görüntüleyebilmektedir. Şekil 5’te yer almaktadır.

Not ögesi	Ağırlık	Başarı notu	Aralık	Yüzde	Geribildirim	Ders toplamına katkısı
İstanbul AI Çalışma Kitabı						
5A1 Aşağıdaki saatleri eşleştirilim.	25,00 %	10,00	0-10	100,00 %		25,00 %
4C1 Soru kelimelerini fiiller ile eşleştirilim.	0,00 %	- (Boş)	0-10	-		0,00 %

Şekil 6. Kullanıcı raporlarının görüntülenmesi

Ayrıca uygulama kullanıcıya kişisel alanda vermektedir ve kişisel dosyalar seçeneği ile kullanıcı, kişisel dosyalarını da uygulamaya ekleyebilmektedir.



Şekil 7. Kişisel alan ekranı

Kullanıcı, kişisel alanına istediği iletiyi ekleyip kaydedebilmektedir. Şekil 7’de görüldüğü üzere, kullanıcı; daha sonra erişmek için taslak mesajları, bağlantıları, hatırlatmaları vb. şeyleri not alabilmektedir.

Yeni İstanbul Z-Kitabındaki Etkinlik Şablonlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında uygulamada yer alan etkinlikler A1 düzeyinde incelenmiştir. Etkinlikler incelendiğinde, kitapta 12 farklı etkinlik şablonu olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler; boşluk doldurma, sıralama, tamamlama, eşleştirme, yazma, dilbilgisi soruları, eğlenelim öğrenelim, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, cümle kurma, var-yok ve karşılaştırma etkinlikleridir.

Yeni İstanbul Z-Kitabı çalışma kitabındaki etkinliklerin etkileşimli hallerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda etkinliklerin sağ üst köşesinde yer alan “1A4” gibi ifadeler, etkinliklerin, çalışma kitabının neresinde yer aldığını göstermektedir. İlk sayı üniteyi, ikinci harf bölümü ve sonuncu

sayı ise kaçınıcı etkinliğe ait olduğunu göstermektedir. Örneğin; 1A4 ifadesiyle etkinliğin, 1. Ünitenin a bölümünde 4. Etkinlik olduğu anlaşılmaktadır.

1A1 Aşağıdaki boşlukları dolduralım.

Ali: İyi günler.
Feray: İyi günler ✓.
Ali: Benim adım ✓ Ali. Senin adın ✓ ne?
Feray: Benim adım ✓ Feray.
Ali: memnun ✓ oldum.
Feray: Ben de memnun oldum ✓.

6/6

Şekil 8. Yeni İstanbul Z-Kitabı boşluk doldurma şablonu

Şekil 8’de görüldüğü gibi ilk etkinlik, boşluk doldurma etkinliğidir. Kullanıcıya aynı anda geri bildirim verilmemektedir. Kullanıcı etkinliği tamamladıktan sonra “kontrol et” düğmesine basarak verdiği cevapların doğruluğunu görebilmektedir. Yanlış yaptığı seçenekler kırmızı renkle ve sözcüklerin üzeri çizilerek gösterilirken doğru cevaplarda yeşil renkle gözükmektedir. Ayrıca “kontrol et” düğmesine bastıktan sonra yanlış cevaplar var ise “çözümü göster” ve “yeniden dene” düğmeleri ekrana gelmektedir. Tüm cevaplar doğru ise soruların altında yıldız sembolü gözükmektedir.

1A3 Aşağıdaki diyalogu sıralayalım.

- (9 ✗) Ben de memnun oldum.
- (6 ✓) Teşekkür ederim, iyiyim. Sen nasılsın?
- (10 ✓) Güle güle.
- (1 ✓) Merhaba!
- (8 ✗) Hoşça kal.
- (4 ✓) Benim adım Ercan.
- (5 ✓) Nasılsın?
- (7 ✓) Ben de iyiyim. Tanıştığımızı memnun oldum.
- (3 ✓) Benim adım Ebru. Senin adın ne?
- (2 ✓) Merhaba!

8/10

Çözümü göster

Yeniden dene

Şekil 9. Yeni İstanbul Z-Kitabı sıralama şablonu

Şekil 9’da Yeni İstanbul Z-Kitabın ikinci etkinliği olan sıralama şablonu görülmektedir. Diyalog karışık bir şekilde verilmiş ve kullanıcıdan sol taraftaki boş kutulara doğru sıralamaya ait rakamların yazılması istenmiştir. Rakamlar harflerle yazıldığında hata olarak kabul edilmektedir.

Kullanıcıya aynı anda geri bildirim verilmemektedir. Tüm sorular bittiğinde cevaplar kontrol edilebilmektedir.

1A5 Aşağıdaki cümleleri kullanalım ve diyalogu tamamlayalım.

Alex: Merhaba!

Sinan: Merhaba ✓

Alex: Benim adım Alex. Senin adın ne?

Sinan: sinan ✗

Alex: Memnun oldum.

Sinan: ben de memnun oldum ✗

Alex: Nasılsın?

Sinan: iyiyim sen ✗ ?

Alex: Sağ ol, ben de iyiyim.

Sinan: nerelisin ✓ ?

Alex: Ben Avusturyalıyım.

Sinan: Hoşça kal.

Alex: güle güle ✓

3/6

Çözümü göster

Yeniden dene

Şekil 10. Yeni İstanbul Z-Kitabı tamamlama şablonu

Şekil 10'da görüldüğü gibi üçüncü etkinlik türünde tamamlama şablonlarıyla karşılaşılmaktadır. Kullanıcıya verilen diyalogda bir konuşmacının yanıtları boşluk bırakılmış ve kullanıcıdan tamamlanması istenmiştir. Diğer etkinliklerde olduğu gibi bu etkinlikte de geri bildirim anında verilmemektedir.

1A6 Aşağıdaki kelimeleri eşleştirelim.

Kelimeleri sürükleyip bırakalım.

1. Senin adın ne?
2. Benim adım Ahmet.
3. İyi
4. Teşekkür
5. Memnun

ederim.
günler!
oldum.

Kontrol et

Şekil 11. Yeni İstanbul Z-Kitabı eşleştirme şablonu

Şekil 11' de dördüncü etkinlik olarak eşleştirme etkinliği yer almaktadır. Sağ tarafta bulunan kelimeler, sol taraftaki boşluklara sürükle-bırak yöntemiyle eşleştirilmektedir. Öğrenciye aynı esnada geri dönüt verilmediğinden kelimeler istenilen boşluklara yerleştirilmekte ve cevaplar etkinlik sonrasında kontrol edilmektedir.

2B7 Resimlere bakalım. Kıyafetlerin adlarını yazalım.



9. TL
10. 60 TL
11. 5 TL
12. 100 TL
13. 200 TL
14. 120 TL
15. 90 TL

Şekil 12. Yeni İstanbul Z-Kitabı yazma etkinliği şablonu

Şekil 12’de yazma etkinliği yer almaktadır. Kullanıcılara, kıyafetlerin görselleri verilmiş ve kıyafetler numaralandırılmıştır. Daha sonra aşağıdaki boş kutucuklara fiyatları verilmiş olan kıyafet adlarının yazılması istenmiştir. Geri bildirim ise sorular tamamen çözüldükten sonra verilmektedir.

1C2 Aşağıdaki kelimeleri çoğul yapalım.

1. Kız
2. Bisiklet
3. Fincan
4. Askı
5. Televizyon
6. Pasta
7. Saat
8. Anahtar

Şekil 13. Yeni İstanbul Z-Kitabı dilbilgisi etkinlik şablonu

Şekil 13’te dilbilgisi sorusu yer almaktadır. Her ünite, işlenen dilbilgisine ait etkinlikler yer almaktadır. Örneğin; 1. ünite, verilen dilbilgisi, çoğul ekidir. Bu doğrultuda kullanıcılara görseller ile birlikte kelimeler verilmiş ve kullanıcıların çoğul yapması istenmiştir. Etkinlik siteye görsel olarak yerleştirildiğinden dolayı boşlukların üzerindeki mor düğmeye tıklanarak cevap

yazılabilmektedir. Yazılan her kelime tüm soruları cevaplamaya gerek duymadan o anda kontrol edilebilmektedir.

1 EĞLENELİM ÖĞRENELİM

MERHABA / GÜNAYDIN / İYİ GÜNLER / ADINIZ NE / ADIM / İYİ GECELER / İYİ AKŞAMLAR

Yukarıdaki ifadeleri bulalım. Fare imlecini kelimenin ilk harfine getirelim ve bırakmadan kelimenin son harfine kadar sürükleyelim.

İ	Y	İ	A	K	Ş	A	M	L	A	R
O	İ	Y	X	Z	E	Z	T	B	S	P
P	Y	İ	G	Ü	N	A	Y	D	İ	N
N	C	L	X	A	A	E	H	C	U	P
N	E	E	A	B	A	H	R	E	M	H
H	L	R	U	G	Y	T	Q	H	B	E
İ	E	H	Z	S	Y	R	T	A	Q	X
G	R	X	C	D	M	J	W	X	A	U

Geçen Süre: 2:29 7 kelimededen 1 buldunuz

Kontrol et

Şekil 14. Yeni İstanbul Z-Kitabı eğlenelim, öğrenelim etkinlik şablonu

Şekil 14'te eğlenelim, öğrenelim başlığı altında bir bulmaca etkinliği yer almaktadır. Bu tür etkinlikler her ünite sonunda kullanıcılara sunulmuştur. Ünitenin sonunda, ünite içerikleriyle bağlantılı farklı türlerde etkinlik verilmiştir. Bulmaca, bitişik verilen harfler içerisinde kelime bulma gibi farklı etkinlikler yer almaktadır. Şekil 14'te 1.ünite sonunda, eğlenelim, öğrenelim başlığı altında verilen bulmaca etkinliği görülmektedir. Bu etkinlikte kullanıcılara bazı ifadeler verilmiş ve bulunması istenmiştir. Bir ifade, fare imleci yardımıyla, baş harfinden son harfine kadar fare imlecini bırakmadan sürükleyerek işaretlenebilmektedir. Diğer etkinliklerden farklı olarak aynı anda geri bildirim alınabilmektedir. Doğru ifade bulunup işaretlendiğinde yeşil renk görülmekte, yanlış sürükleme yapıldığında ise herhangi bir işaretleme olmamaktadır. Ayrıca etkinliğin sağ alt köşesinde etkinlikte kaç kelime olduğu ve kullanıcının kaç kelime bulduğu yer almaktadır. Sol alt köşede ise geçen süre hesaplanmakta ve onun altında kontrol düğmesi yer almaktadır.

2C4 Metne göre doğru cevabı işaretleyelim.

Sevgili Neslihan ve Can;
E-postan için teşekkürler.
Ahmet ve ben şimdi
İstanbul'da.....
Biz Antalya'da.....
Burası çok güzel ve insanlar çok sıcak. Burada birçok turist var. Biz deniz kenarında küçük bir otelde..... Otel pahalı ama edeler biraz küçük. Hava soğuk çok sıcak

1. Aysel ve Ahmet neredeler?
 a. Antalya
 b. Ankara

2. Antalya'da hava nasıl?
 a. sıcak
 b. soğuk

3. Onlar bütün gün neredeler?
 a. restorandalar

Şekil 15. Yeni İstanbul Z-Kitap çoktan seçmeli etkinlik şablonu

Şekil 15'te görüldüğü gibi çoktan seçmeli sorulara da yer verilmiştir. Kullanıcılara çalışma kitabında yer alan bir metin görsel şeklinde sunulmuştur. Bu metin şekil 15'te sağ üst köşede görüldüğü gibi 2. Ünitenin C bölümündeki 4. Etkinlikte yer almaktadır. Kullanıcılar çalışma kitabında boşluk doldurma etkinliği yapmaktadır. Boşlukları doldurduktan sonra aşağıda verilen soruları cevaplamaları gerekmektedir. Geri bildirim anında verilmemekte, tüm sorular cevaplandıktan sonra verilmektedir.

3B6 Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.
Yanlışları düzeltelim.

Cümle doğruysa kutuya "D" yazalım. Yanlış ifadeleri düzelterek yazalım.

1. Ali bisikletten düşüyor.
2. Murat, Antalya'dan tatil yapıyor.
3. Aslı, marketten sebze alıyor.
4. Çocuk bahçeye oyun oynuyor.
5. Emre, havuzdan yüzüyor.
6. Burcu, mutfakta bulaşık yıkıyor.
7. Arzu, arabaya benzin alıyor.

Şekil 16. Doğru-Yanlış etkinlik şablonu

Şekil 16'da doğru-yanlış sorularına yer verildiği görülmektedir. Cümlelerin sonunda verilen boşluğa, doğru ise D, yanlış ise Y yazılması istenmiştir. Ayrıca yanlış olan ifadelerin düzeltilmesi de istenmiştir. Diğer etkinliklerde olduğu gibi, kullanıcılar cevaplarını tüm soruları yanıtladıktan sonra geri bildirim alabilmektedir.

2C5 Aşağıdaki kelimeleri kullanalım. Cümleler kuralım.

1. değil / biz / İstanbul'da
 Biz İstanbul'da değiliz. ✓

2. iyi / doktor / o / bir
 O iyi bir doktor. ✓

3. telefonu / yeni / eski / değil / onun
 Onun telefonu yeni değil eski. ✓

4. bu / siz / okulda / mi / öğrenci
 siz bu okulda mı öğrenci. ✗ ?

5. oda / mi / değil / bu / büyük
 bu oda büyük değil mi. ✓ ?

4/5

Çözümü göster Yeniden dene

Şekil 17. Yeni İstanbul Z-Kitabı cümle kurma etkinlik şablonu

Şekil 17’de görüldüğü gibi Z-Kitapta cümle kurma etkinlikleri de yer almaktadır. Kullanıcılara, cümledeki öğeler karışık şekilde verilmiş ve doğru sıraya koyarak cümle kurması istenmiştir. Tüm sorular cevaplanıp kontrol edildikten sonra doğru yanıtlar yeşil, yanlış yanıtlar kırmızı olarak gözükmetedir.

5C2 Metinde hangi soruların cevapları var? İşaretleyelim.

MUTLU GÜNLERİM

Her insanın hayatında doğum günü, evlilik yıl dönümü gibi bir çok özel gün vardır. Bu günlerde insanlar beraber oluyor ve bu günleri kutluyor. Benim hayatımda da bir çok özel gün var.

Mesela benim, eşimin, çocuklarımın, annemin, babamın, kardeşlerimin, arkadaşlarımın doğum günleri... Bunların hepsini hatırlamak biraz zor ama o gün onlarla beraber olmak ve onların mutluluğunu görmek çok güzel. Biz o günlerde bir araya geliyoruz, pasta kesiyoruz. Bazı doğum günlerinde onlar burada oluyor. O zaman onlara telefon ederim ya hediyeler gönderirim.

1. Levent kaç yıldır evli?

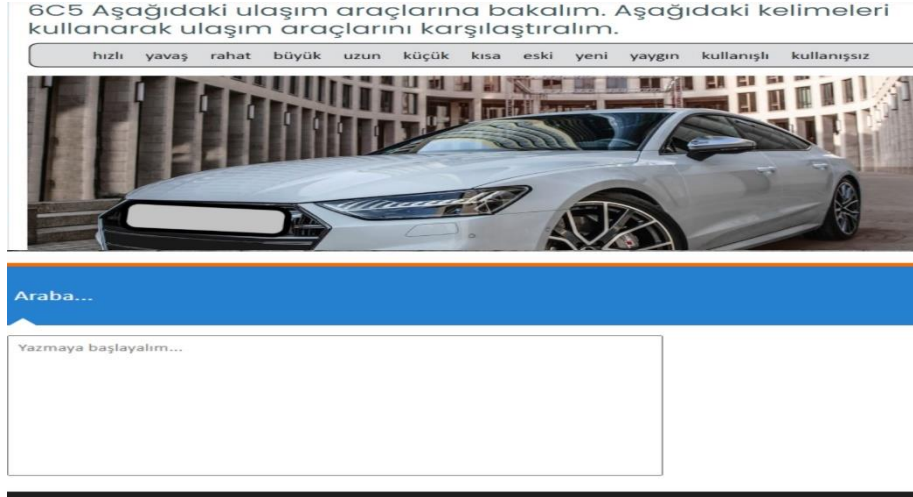
Var

Yok

Kontrol et

Şekil 18. Yeni İstanbul Z-Kitabı var-yok etkinlik şablonu

Şekil 18’de var-yok etkinliklerine yer verilmiştir. Kullanıcılara bir metin verilmiş ve daha sonra aşağıda verilen bilgilerin metinde olup olmadığını bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikte 5 soru verilmiş ve sorular sırayla yer almıştır. Diğer soruya geçmek için sağ alt köşede yer alan mavi ok düğmesine basılması gerekmektedir.



Şekil 19. Yeni İstanbul Z-Kitabı karşılaştırma etkinlik şablonu

Şekil 19’da son etkinlik şablonu olarak karşılaştırma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikte, kullanıcılara araba, tren, bisiklet ve uçak görseli verilmiştir. Bu araçları yukarıda verilen kelimeleri kullanarak karşılaştırmaları istenmiştir. Her metin kutusunun sağ alt köşesinde “devam et” düğmesi yer almaktadır. Kullanıcılar tüm kutuları doldurduktan sonra “gönder” düğmesine basarak etkinliği bitirebilmektedir. Ancak bir geri bildirim verilmemekte ve öğrenciler yeniden cevap yazamamaktadır. Şekil 19’da örnek olması adına arabanın ve metin kutusunun görselleri yer almaktadır. Etkinlikte aşağıya doğru indikçe diğer araçların görselleri de aynı şekilde verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesinin hazırlamış olduğu Yeni İstanbul z-kitabı; kayıt süreci, platform, internet gereksinimi, dosya boyutu ve taşınabilirlik, kullanıcı deneyimleri ve etkinlik şablonları açısından incelenmiştir.

Kayıt sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde; kitaba erişimin ücretli olduğu, erişim süresinin bulunduğu ve kitap ekleme işleminin otomatik olarak yapılmadığı kod girilmesi gerektiği görülmektedir. Kitabın ücretsiz olması ve erişim süresinin bulunmaması birçok kullanıcının erişebilmesine imkân sağlayabilirdi. Öte yandan erişim süresi dolduğunda, kitabın yeniden satın alınması halinde, kullanıcılar çalışmalarına kaldığı yerden devam edebilmektedir. Bunların yanı sıra kitabın öğretmen ve öğrenci kitabı olarak iki ayrı şekilde elde edildiği görülmektedir. Öğrenci kitabı alan kullanıcılar, basılı kitapların yalnızca pdf haline erişebilirken, öğretmen kitabı alan kullanıcıların etkileşimli içeriklere de erişebildiği tespit edilmiştir.

Uygulamanın çalışabildiği platformlara ilişkin bulgular incelendiğinde; HTML5 ile tasarlanmış web tabanlı bir uygulama olduğu görülmektedir. Bu şekilde tasarlanması, uygulamaya, tablet ve telefon ile erişilebilmesini sağlamaktadır. Uygulama ekranı, açıldığı cihaza göre şekillenmektedir. Kullanıcıların her cihazla giriş yapabilmesi uygulamayı daha kullanışlı hale getirmektedir.

Uygulamanın internet gereksinimine ilişkin bulgular incelendiğinde; yalnızca çevrimiçi çalışıyor olması bir dezavantaj olarak görülmektedir. Kullanıcılar internet olmayan durumlarda uygulamayı kullanamamaktadır. Uygulamanın herhangi bir çevrimdışı çalışabilecek uygulamasının olmadığı da görülmektedir. Kullanıcılar kesintisiz ve internet olmayan durumlarda da erişebileceği bir masaüstü uygulamasının sunulması uygulamayı daha kullanışlı kılabilirdi.

Doğan (2018), Yedi İklim ve New English File İ-Tools z-kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, uygulamaların çevrimdışı da çalışabilir olmasının daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Söz konusu olumsuz durumların ortaya çıkmasını engellemek adına Z-Kitap uygulamalarının çevrimdışı yani internetin olmadığı zamanlarda da çalışabilmesi beklenmektedir (Doğan, 2018: 45). Bu doğrultuda Yedi İklim Z-kitabının çevrimdışı da çalışabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Boylu ve Güngör (2021)'ün de çalışmasında Yeni İstanbul Z kitabındaki erişilebilirlikten bahsedilmiştir. Yeni İstanbul ders kitaplarının Z kitap sistemine, bireysel kitap şifreleri ile dünyanın her yerinden erişim sağlanabilir. Ancak internet kullanımının zorunlu olduğu durumlarda internet erişimi olmayan öğrenciler için sorun oluşturabilmektedir (Boylu ve Güngör; 2021: 222).

Uygulamanın dosya boyutu ve taşınabilirliğine ilişkin bulgular incelendiğinde; uygulamanın ApiTwist uygulamasıyla yalnızca cep telefonlara ve tabletlere yüklenebildiği ve boyutunun 26 MB olduğu görülmektedir. Herhangi bir kurulum gerektirmemekte, giriş yapmak yeterli olmaktadır. Öte yandan bilgisayarlar için bir masaüstü uygulaması bulunmadığından, yalnızca web bağlantısıyla giriş yapılabilmektedir. Dolayısıyla bilgisayarlarda da bir kurulum ihtiyacı duyulmamaktadır. Uygulamaya her tarayıcıdan giriş yapılabilmesi de bir avantaj olarak görülmektedir.

Uygulamanın kullanıcı deneyimlerine ilişkin bulguları incelendiğinde; kullanıcıların not alabildiği ve dosyalarını yükleyebildiği kişisel alanlarının olduğu görülmektedir. Öte yandan kullanıcılar bazı etkinliklerde ne kadar süre harcadığını görebilmektedir. Ayrıca kullanıcılar; başarı notlarını görebilmekte, geri bildirim alabilmekte, başka bir kullanıcı hakkında bilgilere sahip olabilmekte ve rehber ekleyip mesaj gönderebilmektedir. Kullanıcılar; diğer kullanıcıların rollerini (öğretmen-öğrenci) ve hangi dersi aldıklarını da görebilmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinin takip edilebiliyor olması, kişisel alana sahip olması, etkinliklerin zenginleştirilebilmesi uygulamayı daha kullanışlı hale getirmektedir. Oruçoğlu (2015) Z-kitapları değerlendirdiği çalışmasında katılımcıların tamamladığı aktivitelerin öğretmenler tarafından görülemediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin de öğrencilerin aktivitelerini görebilmesi gerektiğinde öğretmenin tablet bilgisayarına ya da akıllı tahtaya gönderebilmeleri gerektiği ve öğretmenin ders notlarını da öğrencinin tablet bilgisayarlarına gönderebilmesi gerektiği sonucu çıkmıştır. (Oruçoğlu; 2015: 98). Bu bağlamda Yeni İstanbul Z-kitabı, öğretmenlerin, katılımcıların yapmış olduğu etkinlikleri görüntüleyebilmesi açısından avantaj sağlamaktadır.

Uygulamanın etkinlik şablonlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; Yeni İstanbul Z-Kitap Uygulaması'nın çalışma kitabındaki tüm içeriği etkinleştirdiği görülmektedir. Bu etkileşimli içerikler sayesinde kullanıcılar bir eğitime ihtiyaç duymaksızın geri bildirim alabilmektedir. Öte yandan etkinliklerin anında geri bildirim vermesi kullanıcılar açısından daha pratik olabilirdi. Bazı etkinliklerin yeniden çözülememesi, dinleme etkinliklerine yer verilmemesi ise birer dezavantaj oluşturmaktadır. Her ünite sonunda "eğlenelim-öğrenelim" başlığı altında farklı etkinlikler sunulması da uygulamayı daha zevkli hale getirmektedir. Uygulamada 12 farklı etkinlik şablonu sunulması, kullanıcıların sıkılmaması, etkinliklerin monotonlaşmaması açısından daha iyi olmaktadır. Kullanıcıların etkinliklerle doğrudan etkileşime geçebilmesi ise uygulamadaki bir diğer avantajı oluşturmaktadır. Bölükbaş Kaya, Kahraman ve Uysal (2021)'in Yeni İstanbul kitabını uzaktan öğretime uygunluğu açısından inceledikleri çalışmada etkinlikler açısından benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışma kitabının etkileşimli hâle getirilmiş web tabanlı uygulaması üzerinden öğrenciler çalışmalarını çevrim içi ortamda yapabilmekte ve anlık geribildirimler sayesinde hatalarını fark ederek doğru yanıtı ulaşabilmektedirler (Bölükbaş Kaya vd., 2021: 76). Bu sayede kullanıcı ile öğretmen aynı anda aktif olmasa da öğrenme etkinliği

devam ettirilebilmektedir. Öte yandan öğretmenler, kullanıcıları ölçme değerlendirme kapsamında değerlendirebilmektedir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilmektedir;

- Yeni İstanbul Z-kitabının bir masaüstü uygulamaya sahip olması ve içeriklere çevrimdışı da erişilebilir olması, kullanıcıların uygulamaya her an, her cihazla girilebilmesini sağlayacağından daha kullanışlı olabileceği düşünülmektedir.
- Z-kitap uygulamasında yalnızca çalışma kitaplarının değil ders kitaplarının da etkileşimli hale getirilmesi, kullanıcılara dinleme etkinliklerinin de sunulabilmesi açısından daha kullanışlı kılınabilir.
- Uygulamadaki etkinliklere anında geri bildirim verilmesi kullanıcılar açısından daha pratik olmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra etkinliklerde kullanılan görsellerini tümünün renkli olması uygulamayı daha ilgi çekici hale getirebilir.
- Uygulamada bulunan erişim süresinin değiştirilip sınırsız kullanılabilmesi ve ücretsiz bir şekilde erişilebilmesi birçok öğrencinin faydalanmasını sağlayabilir. Böylece hem uygulama daha fazla kullanılır hem de Türkçeyi öğrenmek isteyenlere kolaylık sağlanmış olur.

Uygulama mümkün olduğunca etkinlik şablonları açısından daha zengin hale getirilmelidir. Video, ses kaydı gibi özelliklerin eklenmesi uygulamayı daha iyi hale getirebilir. Kullanıcıların telaffuzlarını geliştirmesi amacıyla verilen kelimelerin ya da metinlerin seslendirmesi istenebilir ve anında geri bildirim vererek kontrol edilebilir.

Kaynakça

- Adıyaman, Z., & Müdürlüğü, M. E. T. G. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(11), 92-97.
- Baş, B. Ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Boylu, E., Güngör, H. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi. *Ankara: Nobel Yayınevi*.
- Bölükbaş Kaya, F., Kahraman, F., & Uysal, G.(2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının uzaktan öğretime uygunluğu: Yeni İstanbul örneği. *Turkish Studies*, 16(1), 63-84. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.48660>
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Fatih, B. A. Z. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3).
- Çınar, D., & Akgün, Ö. E. (2015). Ders kitabı tasarımında artırılmış gerçeklik kullanımı: Bir İngilizce ders kitabı bölümü örneği. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 98.
- Doğan, S. (2018). *Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: New English file ıtools ve Yedi İklim Türkçe z-kitap örneği* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Erdoğdu, E. (2016). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında etkileşimli ekitaplar: etkileşim, teknoloji, üretim boyutu ve örnekleri. *AUAd*, 2(3),88-114.
- Esen, B. A. (2018). *API nedir? Entegrasyonu nasıl yapılır? (Medium)*, <https://medium.com/@akanesen/api-nedir-entegrasyonu-nas%C4%B1l-yap%C4%B1l%C4%B1r-578f93578e46> Erişim tarihi: (10.04.2020).
- Karagöl, E. & Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 184-209. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850653>
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* Cilt 1, Sayı 1
- Kardeş, A. (2020). *Robotik kodlama öğretimine yönelik zenginleştirilmiş e-kitap geliştirilmesi* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Oruçoğlu, İ. B. (2015). *Z-Kitap geliştirme kriterlerinin derlenmesi ve bu kriterlere göre güncellenen bir z-kitabın değerlendirilmesi* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Ormancı, Ü. (2018). *Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun web destekli fen materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı*, 1(4).
- Öngöz S. (2015). Elektronik Kitap. *Eğitim teknolojileri okumaları 2015*, Akkoyunlu B., İşman A., ve Odabaşı H. F., Ed., Sakarya Üniversitesi-TOJET, Ankara, ss.336-353.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülker, Ş. E. N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 411-428.
- Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti (Zenginleştirilmiş İçerik, 2020).

Türkiye Türkçesi Öğrenen A1 Seviyesinde Kırgız Öğrencilerin Soru Sormaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğretim Görevlisi Dr. Sibel BARCIN
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
sibel.barcin@manas.edu.kg

Özet

Bu araştırmada, Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2021-2022 yılı güz döneminde öğrenim gören 24 Kırgız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Söz konusu öğrencilere soru sorma üzerine kazanımların yer aldığı anket sunulmuştur. Soru sormaya yönelik tutumun belirlenmesinde Türkiye Maarif Vakfı (2020) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” temel alınmıştır. Elde edilen verilere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre soru sormaya daha gönüllü oldukları görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğrencilerin büyük oranda çevrelerinde bulunan nesnelere ve mekânların adlarını sormadıkları, iletişim esnasında temel soru ifadelerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: soru sorma, A1 seviyesi, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi, Kırgız öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretimi.

Review of the Attitude of Kyrgyz Students to Ask Questions at A1 Levels of Turkish Learners

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes of Kyrgyz students learning Turkish towards asking questions. The study group of the research consisted of 24 Kyrgyz students studying at the High School of Foreign Languages of Kyrgyz-Turkish Manas University in the autumn semester of 2021-2022. The research used a case study, one of the qualitative research methods. A questionnaire was presented to the aforementioned students, which included the achievements on asking questions. The “Teaching Turkish as a Foreign Language Program” prepared by the Turkish Maarif Foundation (2020) was taken as a basis for determining the attitude to asking questions. According to the data obtained, it was clear that female students were more willing to ask questions than male students. However, it has been determined that male students mostly do not ask the names of objects and places around them, and they use basic interrogative expressions less during communication. In this context, it is believed that the research will contribute to the literature.

Keywords: asking questions, A1 level, teaching Turkish to Turkic representatives, teaching Turkish to Kyrgyz students.

Giriş

Dile maruz kalınarak edinilen konuşma becerisi anlatmaya dayalı becerilerden biridir. Bu sebeple öğrencinin önce anlaması, sonra anlatması beklenmektedir. Bununla birlikte konuşma becerisi sözlü etkileşim ve sözlü üretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Akyol (2001: 169), soruları öğretim ortamında aşağıda belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini ifade etmiştir.

- Konuya ilgi ve merakı artırmak
- Belirli bir kavram veya konuya dikkati çekmek
- Öğrenciyi etkin hâle getirmek
- Öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek
- Öğrenme güçlüklerini tespit etmek
- Çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek
- Tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak
- Öğrenciye dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulama

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin soru sormalarına ilişkin doğrudan bir çalışmanın olmadığı fark edilmiştir. Bu açıdan çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada Türkiye Türkçesi öğrenen A1 seviyesindeki 24 Kırgız öğrencinin soru sormaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018: 289) durum çalışmasını “nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi” olarak tanımlamaktadırlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde 2021-2022 yılı güz döneminde A1 seviyesinde öğrenim gören 24 Kırgız öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 16’sı kız, 8’i erkektir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette soru sorma üzerine konuşma kazanımları yer almaktadır. Soru sormaya yönelik davranışın belirlenmesinde Türkiye Maarif Vakfı (2020) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” temel alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler A1 seviyesinde oldukları için kazanımlardaki dil bilgisel yapılar seviyeye uygun olarak hazırlanmış ve kazanımlar öğrenciler için daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Anket sonucunda elde edilen veriler doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Ardından yorumlama yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin soru sormaya yönelik davranışları konuşma kazanımları açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma sürecinde soru sorma üzerine yanıtları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Çevremdeki nesnelerin adını soruyorum.	Kız	Evet	14
		Hayır	2
		Toplam	16
	Erkek	Evet	3
		Hayır	5
		Toplam	8

Tablo 1 incelendiğinde “Çevremdeki nesnelerin adını soruyorum.” maddesinde 14 kız öğrencinin evet, 2 kız öğrencinin ise hayır yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin cevapları incelendiğinde 3 öğrencinin evet, 5 öğrencinin hayır yanıtını verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan erkek öğrencilerin en fazla hayır yanıtını bu maddede işaretledikleri dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin özgüvenini artırmak için öğreticinin model olarak soru sormayı teşvik etmesi, öğrencilerin karşılıklı konuşma yapmaları için öğrenme-öğretme ortamında iletişimin provasını yapması konuşma becerisinin verimliliği bakımından önem taşımaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Çevremdeki nesnelerin adını söylüyorum.	Kız	Evet	16
		Hayır	0
		Toplam	16
	Erkek	Evet	6
		Hayır	2
		Toplam	8

Tablo 2 ele alındığında “Çevremdeki nesnelere adını söylüyorum.” maddesinde kız öğrencilerinin hepsinin evet yanıtını verdiği anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin cevaplarına bakıldığında 6 öğrencinin evet, 2 öğrencinin hayır yanıtını işaretlediği görülmüştür. Bu veriler öğrencilerin nesnelere büyük oranda anlamlandırabildiklerini göstermektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Konuşmalarda kendimle ilgili temel sorulara cevap veriyorum.	Kız	Evet	15
		Hayır	1
		Toplam	16
	Erkek	Evet	8
		Hayır	0
		Toplam	8

Tablo 3'e göre “Konuşmalarda kendimle ilgili temel sorulara cevap veriyorum.” maddesinde 15 kız öğrencinin evet, 1 kız öğrencinin ise hayır yanıtını verdiği görülmüştür. Çalışmaya katılan bütün erkek öğrencilerin ise evet seçeneğini işaretledikleri araştırma verilerinde yer almaktadır. Elde edilen veriler temelinde öğrencilerin kendilerini tanıtmaya istekli oldukları dikkati çekmektedir. Bu bakımdan bireyin varoluşu sebebiyle kendini ifade etmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bu eğilimi dil öğretimindeki yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkesiyle bağdaştırıldığında konuşma becerisinin bireyin kendini tanımasıyla başladığı söylenebilir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanıyorum.	Kız	Evet	15
		Hayır	1
		Toplam	16
	Erkek	Evet	7
		Hayır	1
		Toplam	8

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanıyorum.” maddesinde 15 kız öğrencinin evet, 1 kız öğrencinin ise hayır yanıtını verdiği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında 7 öğrencinin evet, 1 öğrencinin ise hayır seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Dil öğretiminde temel soru ifadelerinin kullanımı dikkate alındığında çalışmaya katılan öğrenciler arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Çevremdeki yer, mekân adlarını soruyorum.	Kız	Evet	14
		Hayır	2
		Toplam	16
	Erkek	Evet	5
		Hayır	3
		Toplam	8

Tablo 5’te “Çevremdeki yer, mekân adlarını soruyorum.” maddesinde 14 kız öğrenci evet, 2 kız öğrenci ise hayır cevabını vermiştir. Erkek öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ise 5 öğrencinin evet, 3 öğrencinin hayır cevabını verdiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yer ve mekân adlarına karşı daha çok ilgili olmalarını sağlamak için günlük hayattan faydalanılabilir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Çevremdeki yer, mekân adlarını söylüyorum.	Kız	Evet	15
		Hayır	1
		Toplam	16
	Erkek	Evet	6
		Hayır	2
		Toplam	8

Tablo 6’ya bakıldığında “Çevremdeki yer, mekân adlarını söylüyorum.” maddesinde kız öğrencilerin cevapları incelendiğinde 15 öğrencinin evet, 1 öğrencinin hayır yanıtını verdiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte 6 erkek öğrencinin evet, 2 erkek öğrencinin hayır yanıtını seçtiği

görülmektedir. Dolayısıyla kız öğrencilerin konuşma sürecinde daha fazla kelime bilgisine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Konuşma esnasında sorular soruyorum ve sorulara cevap veriyorum.	Kız	Evet	16
		Hayır	0
		Toplam	16
	Erkek	Evet	7
		Hayır	1
		Toplam	8

Tablo 7 ele alındığında “Konuşma esnasında sorular soruyorum ve sorulara cevap veriyorum.” maddesinde 16 kız öğrencinin hepsi evet yanıtı vermiştir. Erkek öğrencilerin ise 7’sinin evet, 1’inin hayır dediği görülmektedir. Bu çerçevede iletişimin devamlılığını sağlayan, bir yakıt görevini üstlenen soru cümlelerinin çalışmaya katılan öğrenciler arasında büyük oranda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple iletişim kurma sürecinde ilerleme kazanılması muhtemeldir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
İzin, rica diyalogları kuruyorum.	Kız	Evet	14
		Hayır	2
		Toplam	16
	Erkek	Evet	5
		Hayır	3
		Toplam	8

Tablo 8’e göre “İzin, rica diyalogları kuruyorum.” maddesinde kız öğrencilerin cevapları incelendiğinde 14 öğrencinin evet, 2 öğrencinin hayır yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Bununla beraber 5 erkek öğrencinin evet, 3 erkek öğrencinin hayır yanıtını seçtiği ortaya çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda öğreticinin öğrenme-öğretme ortamında daha çok modelleme yapması

gerektiği anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler ne kadar çok modelleme görürse o kadar iyi dili kavrar. Bu sayede öğrencide tutum değişikliği yaratabilir ve öğrenciyi etkileyebilir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Soru Sorma Üzerine Yanıtları

Konuşma Sürecinde	Cinsiyeti	Yanıt Seçeneği	Sayı
Teklif cümlelerini kullanıyorum.	Kız	Evet	14
		Hayır	2
		Toplam	16
	Erkek	Evet	6
		Hayır	2
		Toplam	8

Tablo 9'a göre "Teklif cümlelerini kullanıyorum." maddesinde kız öğrencilerin cevaplarına bakıldığında 14 öğrencinin evet, 2 öğrencinin hayır yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 6 erkek öğrencinin evet, 2 erkek öğrencinin hayır yanıtını seçtiği görülmüştür. Dolayısıyla Tablo 8'deki gibi öğreticinin daha çok modelleme yapması gerekmektedir. Bu sayede öğrencide tutum değişikliği yaratabilir ve öğrenciyi etkileyebilir.

Sonuç

Yapılan araştırmada Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin soru sormaya yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi sebebiyle konuşma kazanımları ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırma sonucunda Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde konuşma etkinliklerine daha çok önem verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Özellikle konuşma etkinliklerinin günlük yaşamın öğrenme-öğretme ortamına taşınmasına yardımcı olması bu sonucu desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkiye Türkçesini geç öğrenmesinin önüne geçilmesi için öğreticinin istenilmeyen davranışları fark ederek yeni tutumlar geliştirilmesi öğretime katkı sağlar. Bu sayede hem istenilmeyen davranışların önüne geçilebilir hem de soru sormaya yönelik kaygı ortadan kalkabilir veya zamanla etkisi azalabilir.

Öğrencilerin soru sormayla ilgili daha çok olumlu tutum geliştirebilmesi için özgüven ve motivasyon artırmaya yönelik materyaller hazırlanabilir, olumlu telkinler verilebilir. Örneğin, görsellerle desteklenmiş çeşitli fiillerin yer aldığı bir liste hazırlanabilir. Bu listede zaman zarflarının adı yazılabilir. Öğrenme-öğretme ortamında ikiyeşerli gruplar oluşturulduktan sonra öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine soru sorup cevaplayabilirler.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi tarafından hazırlanan Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitaplarına yaşam koşullarını ve kişiler arası ilişkileri içeren daha çok soru sormaya yönelik sorulara yer verilebilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin büyük oranda soru sormaya gönüllü oldukları, özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha ilgili oldukları anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Bahar*, 169-178.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. İstanbul. Web: <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> erişim tarihi: 10.05.2022
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Alanında Yazılmış Tezlerin Araştırma Eğilimleri

Yüksek Lisans Öğrencisi Tülay MERMER

*İstanbul Aydın Üniversitesi
tulaymermer@stu.aydin.edu.tr*

Özet

Bu çalışma ile Suriyeli öğrencilerin eğitimleri üzerine yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir nitel araştırmadır ve araştırmada doküman analizi deseninden faydalanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tezlerin yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, katılımcı grubu, katılımcı öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı analiz edilmiş ve eğilimleri tespit edilmiştir. 2011-2021 seneleri arasında yürütülen akademik çalışmalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar bir araya getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişim izni olan, 11 Mayıs 2021 tarihine kadar yayınlanmış Eğitim Bilimleri alanında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda 97 teze ulaşılmıştır. İlgili konuda en fazla 2019 yılında tez yazıldığı, bu tezlerin daha çok Gazi Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı, veri analizinde nitel yöntemin daha çok tercih edildiği, araştırmalara katılan öğrencileri en fazla ortaokul düzeyinde olduğu, katılımcı türü olarak öğrencilerin çok olduğu, Türkçe öğretimine ilişkin alanlarda en fazla yazma becerisi alanında tez yazıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenci, Suriyeli Mülteci Öğrenci, Geçici Koruma, Sığınmacı, Suriyeli Göçmen

Research Tendencies of Thesis Written in The Field of Education for Syrian Students

Abstract

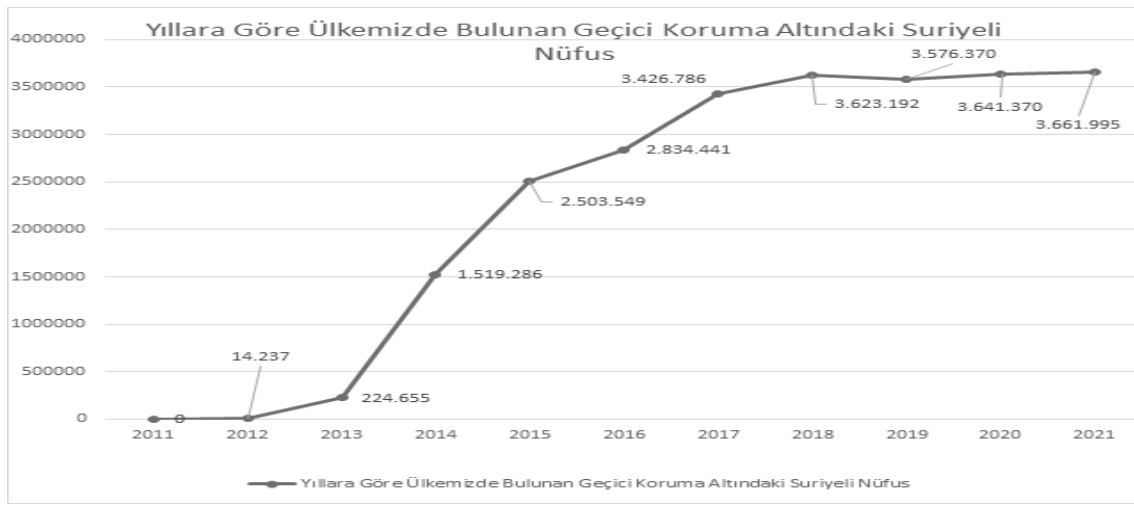
In this research, it is aimed to determine the theses published on the education of Syrian students and to determine the research trends by examining them according to certain qualifications. For this purpose, the distribution of master's and doctoral theses for the education of Syrian students according to year, type, university, subject, method and pattern, sampling will be examined and their trends have been revealed. In the literature, no study has been found on the trends of research on the education of Syrian students. The educational status of Syrian students is a new and unexpected problem for our country, and our education system is still trying to adapt to this situation. Discussing the problems in the academic community and trying to find solutions will help to solve the educational problems. Determining the trends of academic studies on the education of Syrian students can give an idea about which areas to focus on. This study is considered to be very important in terms of both filling the gap in the field and being a guide for future scientific research. As a result of the research, 97 theses were reached. It has been observed that the most theses were written in 2019 on the relevant subject, and these theses were mostly prepared in the graduate programs of Gazi University. In addition, it was determined that the majority of theses were prepared at the master's level, the qualitative method was preferred more in data analysis, the students participating in the research were at the secondary school level, the number of students as the participant type, the most thesis was written in the field of writing skills in the fields related to Turkish teaching.

Keywords: Syrian Student, Syrian Refugee Student, Temporary Protection, Asylum Seeker, Syrian Migrant

Giriş

Göç insanlık tarihinin başlangıcından bu yana süregelen bir olgudur. İnsanların belli bir zaman boyutunda ekonomik, sosyal, siyasal, dini veya başka dış etkenler dolayısıyla buldukları yerlerden ayrılıp başka yerlere geçişlerine göç denir (Erkan & Erdoğan, 2006:81). Göçler gönüllü olduğu gibi zorunlu nedenlerle de olmaktadır (Ekici & Tuncel, 2015:14). Ekonomik ve sosyal tatminsizlik gibi nedenlerle yapılan göç gönüllü göç olarak tanımlanırken, harp, tabii afet, sürgün benzeri sebeplerle insanların buldukları yerleri terk etmek mecburiyetinde olmaları veya bunu yapmaya mecbur edilmeleri sonucunda meydana gelen göç zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2014:1686-1687). Türkiye'ye zorunlu göç nedeniyle son yıllarda Suriye'den yoğun göç almaktadır. 2011 yılından bu yana sınır komşumuz olan Suriye'de çıkan iç savaş dolayısıyla 4 milyona yakın insan Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır.

Grafik 1: Yıllara göre ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus (GİGM, 2021)



Grafikte görüldüğü gibi göç nüfusu 2011-2018 yılları arasında artarak devam etmiştir. Özellikle 2014-2015 yılları arasında iki kata yakın artış yaşanmış ve önemli bir kırılma dönemi yaşanmıştır. 2018-2021 yılları arasında çok büyük dalgalanmalar yaşanmamıştır. Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) 17 Mart 2021 tarihli verilerine göre ülkemizde 3.661.995 Suriye vatandaşı ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunmaktadır (GİGM, 2021).

Suriyeliler ilk zamanlar Türkiye'ye iç savaşın neden olduğu olumsuz yaşam şartlarından uzaklaşmak amacıyla geçici bir süre için sığınmışlar ve "misafir" olarak görülen Suriyelilere devletimiz bünyesinde hizmetler sunulmuştur (Tunga, Engin vd. 2020:321). Fakat iç savaşın tahmin edilen aksine uzun sürmesinden ve Suriye'de güvenli yaşam koşullarının olmamasından ötürü göç edenlerin beklenenden daha uzun süre ülkemizde kalacak olduğu anlaşılmıştır. Bunun üzerine 2014 yılında göç eden Suriyelilere yönelik hukuki tanımlamaları dâhilinde onlara verilecek haklar ve sorumlulukları içeren "Geçici Koruma Yönetmeliği" çıkarılmıştır (Kaya & Yılmaz, 2015:10). "Yönetmelikle birlikte sağlık hizmetleri başta olmak üzere eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetler ile tercümanlık ve benzeri hizmetlerden faydalanmaya hak kazanmışlardır" (GİGM, 2021).

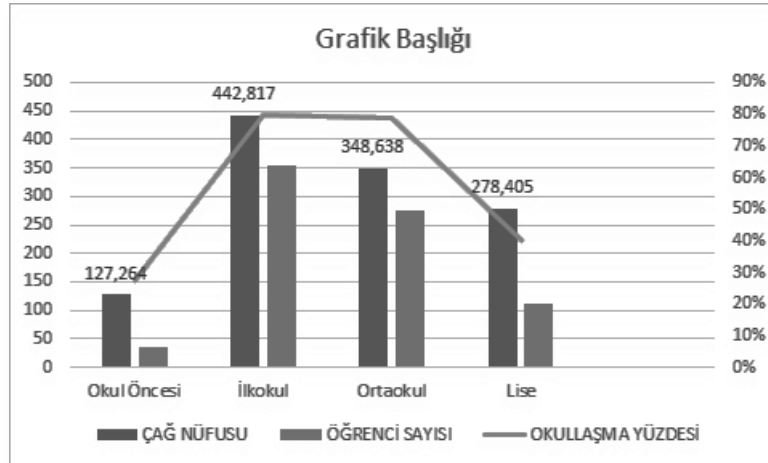
Göçün devam ediyor olması ve ne kadar süreceğinin kestirilememesiyle birlikte, bu göçler gidilen ülkelerde sosyal, ekonomik ve siyasi olmak üzere birçok soruna sebep olmaktadır (Ağır & Sezik, 2015:96). Göç hareketlerinden sebep ülkeler devamlı değişim ve gelişim halinde olup hareketli

ve karmaşık olgularla yüz yüze gelmektedir (Engin:50).Göç kavramı yeni bir topluluk hareketi olup toplumun türlü bileşenlerini etkilemekte ve bu durum uyum sağlama sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Göç sonrasında, bireylerin içine girdiği yeni toplumdaki kültürel farklar uyum güçlüğü yaşanmasına sebep olabilmektedir(Tuzcu & Bademli,2014:61).Kültürel ve sosyal uyum probleminin giderilmesinde eğitim büyük rol oynamaktadır (Şahin & Şahin,2020:70).Çünkü eğitim her bireyin ulaşması gereken en temel hak olmakla birlikte gelecek hakkı olarak geçmiş ve gelecek arasında bocalayan mülteci çocukların belirsizlikten kurtuluşunun tek yoludur(Özer, Komsuoğlu vd. 2016:186).Aynı zamanda eğitimin sosyal çatışmaları hafifletme, insanlar arasındaki sosyal bağları güçlendirme, eşitlik taleplerine cevap verme, bir benlik duygusu oluşturma ve bağlılık hissi, aidiyet, birlik olmak gibi değerleri kazandırma gücü vardır(Kantzara,2011:47).Yetişkinlerden farklı olarak eğitim çağındaki çocukların entegrasyonu, doğru yönlendirme yapıldığı takdirde daha kolay ve hızlı sağlanabilmektedir(Tanrikulu, 2017:142).Duman(2019:362) eğitimin Suriyelilere toplumsal uyum noktasında sağlayacağı faydaları, güvenme, kendine yetme, toplumsal tolerans ve ev sahibi konumundaki toplumla sosyalleşme olarak özetlemiştir.

Türkiye’de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi

İlk zamanlar kısa süreli çözümler üreten Türkiye, harbin uzaması, göçün devam etmesi, belirsizliğinin sürmesi ve durumun ülkeler arası ilişkilere yansımaları ile uzun vadeye yayılacak çözümler üretmeye başlamıştır (Şahin & Şahin,2020:67). 2014 senesinde Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesinin yürürlüğe girmesiyle Suriyelilere ilişkin eğitim öğretim çalışmaları standardize edilmiştir (Nur Emin, 2016:14). Geçici koruma altındaki Suriyelilere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında eğitim öğretim hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. Okul çağındaki her Suriyeli çocuğun eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için okullaşma oranını yükseltme faaliyetleri yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve AB Türkiye Delegasyonunca imzalanan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” (PICTES) projesi de çocukların eğitime kazandırılması çalışmalarından biridir (Duman,2019:351). Ayrıca yüksek öğretim çağındaki öğrencilere de eğitim hizmeti sunulmaktadır. Yüksek öğrenim gören öğrenciler Yüksek Öğretim Kurumu bünyesinde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının Ocak 2020 tarihli internet bültenine göre 2018-2019 eğitim öğretim yılındaki verilere göre 27.034 Suriyeli yükseköğretim öğrencisi bulunmaktadır (MEB,2020).

Grafik 2: Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı (GİGM, 2021)



Grafikteki bulgular yorumlanacak olursa ilkokul ve ortaokul kademesinde %80'e yakın bir okullaşma oranı görülmekte olup en yüksek oran bu kademelerdedir. Lise kademesinde okullaşma oranı %40,14 olup ilkokul ve ortaokul kademesinden daha az olduğu göze çarpmaktadır. Okul öncesinde okullaşma oranı %27,26 olup en az okullaşmanın bu kademe olduğu görülmektedir. Göç idaresi verilerine göre geçici koruma altındaki 774.257 öğrenci Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir (GİGM,2021).

Eğitim alan kitlenin fazla olması ve bunun bir yansıması olarak da akademik çalışmalarda yapılmaya başlanmıştır. Suriyelilerin eğitim öğretim durumları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok alanda çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda ilgili entegrasyon sorununu konu edinen çalışmalar (Şahin, 2020) yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda entegrasyonun hızlandırılmasında Türkçe dil öğretiminin büyük rol oynadığı, bu nedenle dil öğretimine yönelik çalışmaların çoğaltılması ve geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitim sorununu konu edinen çalışmalar yapılmıştır. Tanrıku (2017) yaptığı ile çalışmada başta dil eğitimi olmak üzere geçici eğitim merkezlerinden devlet okullarına geçiş yapan öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasından kaynaklanan sorunların giderilmesine yönelik çalışmaların, başta kız çocukları olmak üzere bütün Suriyeli öğrencilerin eğitime kazandırılmasının, Suriyeli ailelerinin çoğulculuğunun tanınmasının ve bu yönde müfredatın çeşitlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan akademik çalışmalar ders alanı konusunda da çeşitlilik göstermektedir. Sadece Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar değil (Korkmaz,2018; Moralı,2018) İlk okuma yazma öğretimi (Boylu ve Şahin,2020; Kan ve Yeşiloğlu, 2017), Fen öğretimi (Şahin ve Doğan,2018), Sosyal Bilgiler (Zayimoğlu ve Öztürk,2018; Yıldırım,2020), Din öğretimi (Demir ve Okşar, 2018; Altıntaş, 2018) derslerine yönelik araştırmalar da yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda genel olarak öğretimin gerçekleşmesindeki en büyük engelin dil sorunu olduğu, kültürel ayrılık ve entegrasyon problemi yaşandığı, ders içeriğinin ve kazanımların ağır olması nedeniyle konuların yetiştirilmesinde sorun yaşandığı, kitapların yeterince anlaşılır olmadığı, materyal eksikliği yaşandığı belirlenmiştir.

Alanyazında Suriyeli öğrencilere yönelik birçok açıdan yapılmış araştırmalara rastlanmış iken bu araştırmaların eğilimlerine yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu konuda boşluğun doldurulması için yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin belli açılardan incelenmesinin gerekli olduğu ve araştırma sonucunda ulaşılan verilerin yapılacak araştırmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerinin belirli niteliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Önem

Bu araştırmada ile Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yayınlanan tezlerin belirlenmesi ve belli niteliklere göre incelenerek araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıl, tür, üniversite, konu, yöntem ve desen, örnekleme göre dağılımı incelenecek ve eğilimleri ortaya konulmuştur. Alan yazında Suriyeli öğrencilerin eğitimleri üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerine yönelik

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitim durumu ülkemiz için yeni ve beklenmedik bir sorun olduğu ve henüz eğitim sistemimiz bu duruma uyum sağlayama çalışmaları yapmaktadır. Sorunların akademik camiada da konu edilmesi ve çözümler üretilmeye çalışılması eğitim sorunlarını gidermeyi sağlayacaktır. Yapılan araştırmaların eğilimleri ise Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini tespit etmek hangi alanlara ağırlık verilmesi gerektiği konusunda fikir verebilir. Hem alandaki boşluğu doldurma hem de bundan sonra yapılacak olan bilimsel araştırmalara yol gösterici olması açısından bu çalışma oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Soruları

- 1.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezlerin üniversitelere göre eğilimleri nedir?
- 2.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezlerin yıllara göre nasıl bir eğilimi göstermektedir?
- 3.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezler türlerine göre nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 4.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezler araştırma modellerine göre nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 5.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezler katılımcı türüne göre nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 6.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezler öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl bir eğilim göstermektedir?
- 7.Suriyeli öğrencilerin eğitimi üzerine yazılan tezler Türkçe öğretimi konusunda nasıl bir eğilim göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile Suriyeli öğrencilerin eğitimleri üzerine yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir nitel araştırmadır ve araştırmada betimsel içerik analizi deseninden faydalanılmıştır. İçerik analizi, “Belirli ölçütlere dayalı kodlamalarla bir yazınsalın bazı kelimelerinin daha ufak içerik sınıflandırmaları ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir araştırma tekniğidir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 250). Ayrıca içerik analizi, belirli bir alandaki alan yazını ya da literatürü analiz etmeye ve sentezleme yapmaya elverişlidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizi araştırmalarını meta-analiz, meta sentez (tematik) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç ayrı şekilde sınıflandırır. Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yayınlanan lisansüstü tezlerin eğilimlerini tespit edip bilgi sunması dolayısıyla betimsel içerik analizine uygundur. “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır” (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Bu amaç doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tezlerin yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, katılımcı grubu, katılımcı öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı analiz edilecek eğilimleri tespit edilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu çalışma ile Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin yayınlanan araştırmalar taranarak tezlerin araştırma eğilimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bir alanyazın taramasıdır. Bu doğrultuda 2011-2021 seneleri arasında yürütülen akademik çalışmalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar bir araya getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişim izni olan, 11 Mayıs 2021 tarihine kadar yayınlanmış Eğitim Bilimleri alanında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi sayfasından belli anahtar kelimelerle taramalar yapılarak tezler belirlenecektir. Suriyeli çocukların eğitimi üzerine çalışan alan uzmanlarının görüşleri alınarak kelime hazinesinde “Suriyeli öğrenci”, “Suriyeli mülteci öğrenci”, “geçici koruma”, “sığınmacı”, “Suriyeli göçmen” anahtar sözcükleri ile arama yapılacaktır. 11 Mayıs 2021 tarihleri arasında belirlenen anahtar kavramlarla yapılan taramalarda sadece eğitim bilimleri alanında yayınlanan tezler toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından makaleler için geliştirilmiş yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Tez sınıflama formunda araştırmanın amacına uygun olacak şekilde düzenlemeler yapılmıştır. Tez Sınıflama Formunun geçerliliğine ilişkin alanında uzman kişilerin (n=3) fikirleri alınmıştır. Taslak form ile seçkisiz olarak seçilen 15 tez üstünde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından formun güvenilirliğinin kontrolünü sağlamak üzere değerlendiriciler (n=3) arasındaki tutarlılık (fikir birliği + fikir ayrılığı) hesap edilmiştir. Farklı değerlendiricilerin değerlendirme formları ile kıyaslanmıştır. Yapılan değerlendirme ile farklılıklar ve benzerlikler belirlenmiş ardından formun bölümleri ve verilerin sınıflandırılmasına ilişkin çıkan problemler incelenmiştir. Tez Sınıflama Formu tezlerin yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, katılımcı grubu, katılımcı öğrencilerin öğrenim düzeyi bilgisi olmak üzere yedi bölümden meydana gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesinde betimsel içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi ile bir konu üzerine hazırlanmış olan tezlerin eğilimlerini tanımlayıcı bir şekilde ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu amaçla, bütün lisansüstü tez çalışmaları yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, katılımcı grubu, katılımcı öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Verilerin kodlanmasında SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. SPSS 16.0 programına kodlanan veriler betimsel analiz tekniklerinden frekans hesaplama kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yayınlanmış 97 farklı tezin analizine ilişkin sayısallaştırılmış veriler 7 alt başlıkta incelenmiştir.

Tezlerin Hazırladığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin dağılım, frekansa göre, Tablo 1’te görselleştirilmiştir:

Tablo 1. Suriyeli öğrencilere yönelik çalışmalar yürüten üniversitelerin dağılımı

Üniversite Adı	Frekans
Adıyaman Üniversitesi	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	4
Aksaray Üniversitesi	1
Anadolu Üniversitesi	2
Amasya Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	4
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2
Balıkesir Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	2
Bozok Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	4
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2
Çukurova Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	7
Gaziantep Üniversitesi	6
Hacettepe Üniversitesi	6
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	5
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	3
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1
Kocaeli Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	4

Necmettin Erbakan Üniversitesi	6
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	3
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	5
Siirt Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Toplam	97

Tablo 1’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin hazırlandığı üniversiteler görülmektedir. Bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde (f=7) hazırlandığı tespit edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi (f=6), Hacettepe (f=6), Necmettin Erbakan Üniversitesi (f=6) ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (f=5) ile Sakarya Üniversitesi’nin (f=5) takip ettiği görülmektedir. Bunların dışında Akdeniz Üniversitesi (f=4), Marmara (f=4), Ankara (f=4), Bursa Uludağ (f=4), Çukurova (f=3), İstanbul Aydın (f=3), Nevşehir Hacı Bektaş Veli (f=3) üniversitelerinde de geri kalan üniversitelere göre daha fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca geri kalan 11 üniversitede konuyla ilgili ikişer, 14 üniversitede ise birer tezin hazırlandığı ulaşılan bulgular arasındadır.

Tezlerin Yıllarına İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tezlerin yayımlanma senelerine ilişkin dağılım Tablo 2’de görselleştirilmiştir.

Tablo 2. Yıllara göre tez sayıları

Yıl	Frekans
2015	1
2016	1
2017	5
2018	10
2019	55
2020	25
Toplam	97

Tablo 2’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara dağılımı görülmektedir. Tabloya göre Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair ilk tez 2015 yılında yayımlanmıştır. Yayın yıllarına göre, en çok tezin 2019 (f=55) yılında, bunu takiben 2020 (f=25), 2018 (f=10) yıllarında hazırlandığı da anlaşılmaktadır. Bunun yanında 2017 yılında 5, 2016’da 1 ve 2015 yılında 1 tezin yayınlandığı belirlenmiştir. Bulgulara göre, 2017 yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinde bir artışın olduğu, bu artışın 2019 yılında daha da yoğunlaştığı söylenebilir.

Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tezlerin türlerine ilişkin dağılım Tablo 3’te görselleştirilmiştir:

Tablo 3. Suriyeli öğrenciler üzerine yazılan tezlerin türleri

Tez Türü	Frekans
Yüksek Lisans Tezi	95
Doktora Tezi	2
Toplam	97

Tablo 3’te Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin %97,9’u yüksek lisans, %2,1’inin doktora türünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır denebilir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tezlerin araştırma yöntemlerine ilişkin dağılım Tablo 4’te görselleştirilmiştir:

Tablo 4. Suriyeli öğrenciler üzerine yürütülen çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımları

Araştırma Yöntemi	Frekans
Nicel	35
Nitel	53
Karma	9
Toplam	97

Tablo 4'te Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerinin veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre nicel araştırma yöntemleri uygulanan tezlerin sayısı (f=35), nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tez sayısı (f=53) ve karma yöntemin kullanıldığı tez sayısı (f=9) olmakla birlikte toplam 97 adet tez bulunmaktadır. En çok nitel araştırma yöntemi (f=53) uygulandığı ve bunu takiben nicel araştırma (f=35) yönteminin uygulandığı görülmektedir.

Tezlerin Katılımcı Türlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerin katılımcı türlerine ilişkin dağılımları Tablo 5'te görselleştirilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaların katılımcı türlerine göre dağılımları

Katılımcı Türü	Frekans
Öğrenci	36
Öğretmen	28
Okul Yöneticileri	1
Öğretmen ve Öğrenci	5
Öğretmen ve Okul Yöneticileri	2
Öğrenci ve Okul Yöneticileri	1
Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticileri	5
Öğretmen ve Okul Yöneticileri	2
Öğretmen, Öğrenci, Okul Yöneticileri ve Veli	4
Öğrenci ve Veli	1
Öğretmen, okul Yöneticileri ve Veli	1
Öğretmen, Öğrenci ve Veli	1
Öğretmen, Veli ve STK Üyesi	1
Öğretmen, Öğrenci, Okul Yöneticileri, Veli, Müfettiş, Vakıf Yöneticisi	2
Öğretmen, Öğrenci, Avukat, Mimar	1
Sivil Suriyeli Göçmen	2
STK üyeleri	1
Sivil Suriyeli Göçmen, Öğretmen ve Öğrenci	1
Toplam	95

Tablo 5'te Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerinde araştırmaya katılan katılımcı türleri gösterilmektedir. Bu bulgulara göre en çok katılımcı türü öğrenciler (f=36) ve onu takiben Öğretmenler (f=28) gelmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci (f=5), Öğretmen, Öğrenci ve Okul

Yöneticileri (f=5), Öğretmen, Öğrenci, Okul Yöneticileri ve Veli (f=4) katılımcı türlerinin de geri kalan katılımcı türlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer katılımcı türlerinden birer ve ikişer adet bulunmaktadır.

Tezlerde Katılımcı Grubu Olan Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerin katılımcıları olan öğrencilerin öğrenim düzeylerine ilişkin dağılımları Tablo 6’da görselleştirilmiştir

Tablo 6. Araştırmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleri dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Frekans
Anaokulu	5
İlkokul	11
Ortaokul	19
Lise	7
İlkokul ve Ortaokul	1
Ortaokul ve Lise	4
İlkokul, Ortaokul ve Lise	1
Üniversite	5
Toplam	53

Tablo 6’da Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan tez çalışmalarında araştırmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleri gösterilmektedir. Bu tabloya göre en fazla tez çalışması ortaokul (f=19) düzeyinde ve onu takiben ilkokul (f=11) düzeyindedir. Ayrıca lise düzeyinde (f=7), Anaokulu düzeyinde (f=5), üniversite (f=5), Ortaokul ve Lise karma olacak şekilde (f=4), İlkokul ve ortaokul (f=1) ve ilkokul, ortaokul ile lise (f=1) düzeyinde tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Türkçe Öğretimine Yönelik Yazılan Tezlere İlişkin Bulgular

Türkçe Öğretimine yönelik yazılan tezlerin dağılımları Tablo 7’de görselleştirilmiştir.

Tablo 7. Türkçe öğretimine yönelik yazılan tezlerin dağılımı

Tez Konusu	Frekans
Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	3
İlk Okuma Yazma Öğretimi	4
Yazma Becerisi	6
Türkçe Öğretimine yönelik Öğretmen Görüşleri	4
Türkçe Öğretiminde Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları	1
Öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi	2
Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Yeri	1
Türkçe Öğretiminde Uygulanan Yöntemler	3
Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi	1
3-5 Yaş Arası Dil Gelişimi	1
Toplam	26

Tablo 7’de Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin Türkçe öğretimine ilişkin alanlarda dağılımı görülmektedir. Bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair hazırlanan tezlerinin en fazla yazma becerisi üzerine (f=6), daha sonra İlk okuma yazma öğretimi (f=4) ve Türkçe Öğretimine yönelik Öğretmen Görüşleri(f=4) konu alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların dışında Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar(f=3), Türkçe Öğretiminde Uygulanan Yöntemler(f=3), Öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi (f=2), Türkçe Öğretiminde Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları(f=1). Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Yeri(f=1), Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi (f=1) ve 3-5 Yaş Arası Dil Gelişimi (f=1) tezin yazıldığı ve toplamda 26 tez olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de Suriyeli öğrencilere yönelik tezlerin üniversitelere göre araştırma eğilimleri incelendiğinde 38 üniversitede çalışmaların yürütülmüş olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezi ve doktora olmak üzere toplamda 96 teze ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunun lisansüstü düzeyde en fazla Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi’nde araştırmalara konu edildiğini, bu yükseköğretim kurumlarında Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile alakadar öğretim elemanlarının olduğuna ayrıca kendi öğrencilerini de bu konuda uzmanlaşmalarını sağlamaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Türkiye’de toplam 93 tane Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Sadece 38 üniversitede Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik araştırmaların yapılmış olması henüz bu konuda yeterli ilginin oluşmadığı sonucuna varabiliriz. Bu konunun üniversitelerde daha fazla araştırmalara konu olması önerilebilir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara dağılımından elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair ilk tez 2015 yılında yayımlanmıştır. Yayın yıllarına göre, en çok tezin 2019 (f=55) yılında, bunu takiben 2020 (f=25), 2018 (f=10) yıllarında hazırlandığı da anlaşılmaktadır. Bunun yanında 2017 yılında 5, 2016'da 1 ve 2015 yılında 1 tezin yayımlandığı belirlenmiştir. Bulgulara göre, 2017 yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinde bir artışın olduğu, bu artışın 2019 yılında daha da yoğunlaştığı söylenebilir. Yıllara göre artışın olması, özellikle 2019'da olması bu konunun zamanla daha da önem kazandığına işaret etmektedir ve bu da hem Suriyeli öğrencilerin eğitimi adına hem de bilim camiası adına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin %97,9'u yüksek lisans, %2,1'inin doktora türünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır denebilir. Konunun derinlemesine incelenmesi açısından doktora tezlerinin sayısının artmasının olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerinin veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgulara göre nicel araştırma yöntemleri uygulanan tezlerin sayısı (f=35), nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tez sayısı (f=53) ve karma yöntemin kullanıldığı tez sayısı (f=9) olmakla birlikte toplam 97 adet tez bulunmaktadır. Karma yöntemin (f=9) diğer yöntemlere nazaran daha az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerinin veri analiz yöntemlerinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği sonucu çıkarılabilmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair yazılan tezlerinde araştırmaya katılan katılımcı türleri incelendiğinde elde edilen bulgulara göre en çok katılımcı türü öğrenciler (f=36) ve onu takiben Öğretmenler (f=28) gelmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci (f=5), Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticileri (f=5), Öğretmen, Öğrenci, Okul Yöneticileri ve Veli (f=4) katılımcı türlerinin de geri kalan katılımcı türlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer katılımcı türlerinden birer ve ikişer adet bulunmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkılarak Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında katılımcı türü olarak yoğunlukta öğrenci ve öğretmenlerin seçildiği sonucuna varılmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan tez çalışmalarında, araştırmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre çalışmaların eğilimleri incelendiğinde, elde edilen bulgular en fazla tez çalışması ortaokul (f=19) düzeyinde ve onu takiben ilkokul (f=11) düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca lise düzeyinde (f=7), Anaokulu düzeyinde (f=5), üniversite (f=5), Ortaokul ve Lise karma olacak şekilde (f=4), İlkokul ve ortaokul (f=1) ve ilkokul, ortaokul ile lise (f=1) düzeyinde tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik tez çalışmalarının ortaokul ve ilkokul düzeyinde yoğunlaştığı anaokulu, lise ve üniversite düzeyinde daha az çalışmanın yapıldığı sonucu çıkmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair tezlerinin Türkçe öğretimine ilişkin alanlarda dağılımının incelenmesinde ulaşılan bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitimine dair hazırlanan tezlerinin en fazla yazma becerisi üzerine, daha sonra İlk okuma yazma öğretimi ve Türkçe Öğretimine yönelik Öğretmen Görüşleri konu alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların dışında Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Türkçe Öğretiminde Uygulanan Yöntemler, Öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Türkçe Öğretiminde Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları, Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Yeri, Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi ve 3-5 Yaş Arası Dil Gelişimi üzerinde de tezlerin yazıldığı ve toplamda 26 tez olduğu görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitime dair tezlerinin araştırma eğilimleri incelendiğinde genel olarak yazılan tezlerin henüz yeterli sayıda olmadığı, üniversitelerin birçoğunda araştırma konusu olmadığı tespit edilmiş olsa da yıllara göre dağılım incelendiğinde son yıllarda tez sayısının artmış olduğu görülmektedir. Bu durum ise ilerleyen yıllarda bu konu üzerine daha çok bilimsel araştırma yapılacağına dair bir gösterge olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, M.E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 18 / 2, 469-499.
- Biçer, N. & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 348-364. DOI: 10.33692/avrasyad.668251
- Demir, R. & Okşar, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Kilis ili örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18 (1), 285-312. DOI: 10.30627/cuilah.440686
- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi, Türkiye’deki Suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368. DOI: 10.21497/sefad.586638
- Erkan, R. & Erdoğan, M.Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum*, 8(3),79-90
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19),213-234
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin storyjumper deneyimleri: “Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 259-275
- Harunoğulları, M., Süzölmüş, S. & Polat, Y. (2019). Türkiye’deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (3), 816-837 DOI:10.32709/akusosbil.511181
- Işık, Ş. & Kaynak, Ü. (2020). Geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının metaforla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 624-649. DOI: 10.37217/tebd.664177
- İmamoğlu, H. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104
- Kan, M. O. & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kaya, İ. & Yılmaz Eren, E. (2015). *Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki durumu arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA Yayınları 55 I. Baskı: 2015 ISBN: 978-605-4023-60-8, İstanbul

- Kantzara, V. (2011). Therelation of educationtosocialsohesion. *Social Cohesion and Development*, 6 (1), 37-50.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Özenç, E. & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4 (2), 60-74
- Sağlam, H. ve Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323DOI: 10.19126/suje.335877
- Şahin, A. & Şahin, Y. (2020). *Harran Education Journal*,2020 5(1), 63-87
- Şahin, F. &Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 43-359
- Şahin, M. &Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1 (1), 13-33
- Şahin, F ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (9), 66-85
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (1), 377-394
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Göç Özel Sayısı 2, 367-392. DOI: 10.21560/spcd.vi.446153
- Tuzcu, A. &Bademli, K. (2014). Psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry* 6(1), 56-66. DOI: 10.5455/cap.20130719123555
- Tunga Y., Engin G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144
- Yıldız Yılmaz, N. &Kaplan, A. (2019). Temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi: Mardin ili örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 31-38
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 283-317
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(2) 1685-1704

Zayimoğlu & Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(8), 52-79

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf

<https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/evraklar/mevzuat/Gecici-Koruma.pdf>

<http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/en/download/article-file/395572>

Ek.1. İNCELENEN TEZLER

- Açıkgöz, A. (2019). *Türkiye’de ilkökul eğitimi alan geçici koruma statüsündeki çocuklara verilen eğitim sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Akçalı, H. (2019). *Balıkesir’de ilk ve ortaokula devam eden mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim problemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Al Husein, R. (2020). *İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Alkan, B. (2020). *Türkiye’de ana okuluna devam eden Suriyeli çocukların iletişim becerileri: bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Alparslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- As, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Atay, R. (2019). *Türkiye’de Türkçe öğrenen Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları dil yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Ayaz, A. (2019). *Barış ve farklılıklara saygı değerlerine ilişkin Suriyeli öğrenciler ile Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Aydın, S. (2019). *Geçici koruma altındaki 4-5 yaş grubu Suriyeli çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Aydoğdu, Y. (2019). *Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-kültürel problemlerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Aytekin, M. D. (2019). *İmam-hatip liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum ve dil sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bahadır, U. (2018). *Göçmen ve sığınmacıların eğitimden dışlanması sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Beyhan, B. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi.

- Bozkurt, N. (2017). *An investigation into the Syrian refugee EFL learners' perceptions about learner autonomy and their readiness for autonomy in language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Çaymazoğlu, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin lise ders kitaplarında Arap dili ve edebiyatı konuları (inceleme ve değerlendirme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çakmak, B. G. (2019). *Suriyeli mülteci ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Çalışkan, B. (2019). *Suriyeli mülteci, yurt içi göç yaşamış ve göç yaşamamış ilkokul öğrencilerinde öğrenci kovitalitesi ve okul nezaketinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Çelik, U. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çelik, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Suriyeli öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklar*. Master's Thesis. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, M. (2019). *Suriyeli mültecilerin geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Dağlı, K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Demir, Ö. O. (2017). *Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinde yılmazlığın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Demirbaş, T. (2019). *Suriyeli öğrencilerin barış imajları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Demirtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi (Konya incelenmesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Diab, A. M. F. (2019). *Grammar learning strategies employed by Syrian students in learning English as a foreign language in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. Doctoral Dissertation, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emiroğlu, S. E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.

- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gezer, Z. O. (2019). *Suriyeli sığınmacı sekizinci sınıf öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi.
- Gökmen, H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Güllü, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacı çocukların akademik becerileri ile ilgili beklenti ve deneyimleri (İstanbul örneği) üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Güllüce, E. S. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Gültutan, S. (2019). *Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (mersin örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Güvenç, İ. M. (2020). *Bir lisedeki Türk ve Suriyeli öğrencilerin bütünleştirme kapsamında akran etkileşimlerinin iyileştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Güzel, S. (2019). *Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Hereh, M. M. (2020). *A language learning needs analysis for Syrian EFL learners in Gaziantep city*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Karaağaç, F. C. (2018). *Resmi ilköğretim okullarına devam eden suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

- Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kaya, Ö. S. (2019). *Geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli üniversite öğrencilerinin göç sürecindeki uyum yaşantıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Keleş, F. B. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’de kültürlenme düzeyleri, kültürleşme stresleri ve kolektif benlik saygıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kiremit, R. F. (2019). *Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocuklara CLIL yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Koç, G. (2019). *Suriyeli mültecilerle birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi amacıyla düzenlenen göç ve sosyal uyum eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Korkmaz, R. (2020). *Devlet okullarında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bozok Üniversitesi.
- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: holistik bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Oğraş, İ. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Olgun, O. (2019). *Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sorunları: Ankara-Altındağ İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Özdamar, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin hal eklerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2020). *Kültürel uyum sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamaları: Suriyeli sığınmacı öğrenciler örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Özdenur, Z. (2019). *Suriyeli mülteci öğrencilerin olumsuz yaşantılarının resimlerine yansımaları (5.sınıf örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Özgün, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Pişkin, B. S., & Hirik, S. (2019). *İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Polat, A. (2019). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Savaşkan, M. (2019). *Suriyeli mülteci öğrencilere türkçe öğretimi: öğretmen alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Sekin, S. A. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Serim, S. (2020). *Devlet okulunda okuyan Suriyeli mülteci çocukların eğitimsel iyi olma hali: İstanbul'da bir nitel araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Sevtekin, E. (2020). *Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sıkander, Y. U. H. A. (2020). *Türkiye'de okuyan Suriyeli mülteci çocukların psikolojik dayanıklılığının ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Şahin, F. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Şahin, M. (2019). *Görsel ve işitsel materyal desteği ile fen öğretimi: Suriyeli öğrenciler örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Şen, F. (2019). *Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi.
- Şen, M. (2020). *Türkiye'de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe sesli okuma ve dikte becerisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Şengül, E. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarında tümdengelim yöntemi üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Tur, S. (2019). *İlkokulda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Tüfekçi, Y. (2020). *Gaziantep'teki Suriyeli sığınmacıların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sorunlara ilişkin STK'ların görüşleri ve çözüm önerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Uçar, A. (2020). *Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Uslu, A. (2019). *Geçici koruma statüsünde olan Suriyeli yetişkinlere verilen uyum kurslarındaki dil öğretiminde teknolojinin yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Utaş, İ. (2019). *Suriyeli sığınmacı 7. sınıf öğrencilerinin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Uyduran, M. (2020). *Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Uygun, S. (2020). *Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Uysal, A. (2019). *Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: bir çoklu durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yaşar, R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin temel seviye yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü geçici eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim hakkındaki öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü geçici eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim hakkındaki öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. A. (2019). *Okullarda Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi.

Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları*.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Ankara Örneği)

Yüksek Lisans Öğrencisi Aylin GÜNERİ

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
aylinguneri88@gmail.com*

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu ÜNAL

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
fulyatopcuoglu@gmail.com*

Özet

Bu çalışmada, ana dili Türkçe olmayan yabancı öğrencilerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları temel sorunları ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı ile uyumlu olarak yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda, sınıflarında yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenleri ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuş; Ankara ilinden 10 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin ortalama on beşer yıl çalışma süreleri mevcuttur. Verileri toplamak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışma doğrultusunda öğretmenler ile bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılmış, dokuz adet açık uçlu soru ile çalışmaya yön verilmiştir. Ortaya çıkan verilerin çözümlenme ve analiz süreçlerinden sonra üç ana temaya ulaşılmıştır: Temel sorunlar, Türkçe dersine ilişkin sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm yolları. Bu üç temaya bağlı olarak ise; işleyiş ile ilgili sorunlar, iletişim ile ilgili sorunlar, uyum ile ilgili sorunlar, program ile ilgili sorunlar, kaynaklar ile ilgili sorunlar ile öğretmenler tarafından geliştirilen temel sorun çözme yolları tespit edilmiştir. Çalışma sonrasında, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrenciler ile aynı eğitim programına tabii oldukları ve aynı kaynakları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma grubundaki bazı öğretmenler kaynakları çeşitlendirmek adına yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çeşitli kitaplardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ise zamanın etkili ve verimli kullanımında sıkıntılara yol açmıştır. Benzer şekilde, süreç boyunca kullanılan yöntem teknik ve ölçme değerlendirme etkinlikleri de iki grup için genellikle aynıdır. Ancak öğretmenin şahsi çabaları ile zaman zaman farklılıklar gösterebilmektedir. Ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğretmenlerin bazılarının yabancı öğrenciler ile iletişime geçmeden önce herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmadıklarıdır. Hizmet içi eğitim programları olan seminer ve kurslara katılma imkânı bulan öğretmenler ise eğitimlerin uygulanabilirlikten uzak ve teorik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin, yabancı dil hususunda öğrencilerin sorunlarını çözmeye yönelik ayrıntılı bir bilgi birikimine sahip olmadıkları ve kendilerince temel çözüm yolları geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretiminde Sorunlar, Öğretmen Görüşleri, Ankara Örneği

Problems Encountered in Teaching English to Foreign Students (The Example of Ankara)

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the main problems encountered by foreign students whose mother tongue is not Turkish in teaching Turkish. In accordance with the purpose of the research, case study from qualitative research methods was chosen as a method. In this direction, the study group of the research was formed with the classroom teachers with foreign students in their classes in primary schools affiliated to the Ministry of National Education; 10 primary school teachers from Ankara were interviewed. Teachers have an average working time of fifteen years. An interview form was prepared to collect the data. In line with the study, individual and face-to-face interviews were held with the teachers, and the study was directed with nine open-ended questions. After the analysis and analysis processes of the resulting data, three main themes were reached: Basic problems, problems related to the Turkish lesson, solutions for these problems. Depending on these three themes; Problems related to functioning, problems with communication, problems with adaptation, problems with the program, problems with resources and basic problem solving methods developed by teachers were determined. After the study, it was revealed that the students whose mother tongue is not Turkish are subject to the same education program and use the same resources as the students whose mother tongue is Turkish. Some teachers in the research group stated that they benefited from various books in the field of teaching Turkish to foreigners in order to diversify the sources. This situation has led to difficulties in the effective and efficient use of time. Similarly, the method, technique and assessment and evaluation activities used throughout the process are generally the same for both groups. However, it may differ from time to time with the personal efforts of the teacher. Another result that emerged is that some of the teachers did not participate in any in-service training program before contacting foreign students. Teachers who had the opportunity to attend seminars and courses, which are in-service training programs, stated that the trainings were far from practical and theoretical. At this point, it has been revealed that teachers do not have a detailed knowledge about solving students' problems in foreign language and they develop basic solutions on their own.

Keywords: Teaching Turkish to Foreign Students, Teaching Turkish, Problems in Teaching Turkish, Teachers' Opinions, Example of Ankara

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dil öğretimi gittikçe önem kazanmaktadır. İletişim teknolojisi ile artan gelişmeler, milletler arası ilişkileri de arttırmıştır. Bunun sonucunda doğal olarak iletişime verilen önem de artmıştır. İletişim ise temelinde dil ile yapılan karşılıklı bir etkileşimdir. Güneş (2007) ve Cemiloğlu'na (2004) göre dil, öğrenme eyleminin merkezi ve beynin limitsiz bir becerisidir. Aynı zamanda soyut değerlerin de önemli bir aktarımcısıdır. İnsan dili kullanarak dış dünya ile bir etkileşim haline girer. Dil, insanın çevre ile bir bütün olmasına imkân tanır.

Dil yalnızca bir iletişim aracı olmamakla birlikte düşüncenin özüdür ve toplumları millet haline getiren en kuvvetli bağlardan biridir. Bir milletin dili; geçmiş yaşantılarını, kültürünü, hayat şeklini geleceğe aktaran ve anlatan bir araçtır. Dünyanın küreselleşmesi sebebiyle de yeni bir dil öğrenmek ayrıcalık değil ihtiyaç durumuna gelmiştir.

Yabancı dil, kişi için neredeyse tümüyle başka olan, ana dilinden sonra net amaçlar uğruna öğrenilen dildir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenmek; merak, sevgi, yetenek ve pek çok zorluk içermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi incelendiğinde de, her dilde olduğu gibi, birçok sorun ortaya çıkmaktadır. İletişim ve uyum esasları ele alındığında ise, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler hedef dillerinde kolaylıkla iletişim kurabildiklerinde (temel seviyede) öğrenmenin önündeki engellerden en büyüğü kalkacaktır. İşte dil öğrenme bir halkalar bütünüdür ve bu halkalar iç içe geçmiş durumdadır. İletişim kurabilmeye başlayan öğrenen hedef dilin bireylerine, kültürüne daha çabuk uyumlanabilecektir.

Türkçe öğrenmeye olan ilgi günümüzde birçok sebepten dolayı artmaktadır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne denli önemli olduğu gözler önüne serilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birçok araştırmaya göre Divan-ü Lugat'it Türk ile başlatılmıştır, ancak Biçer'e (2012) göre Hunlarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiğine dair bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin köklü bir geçmişe dayandığı ifade edilebilir. Bu süreç geride bıraktığı her yılda gelişme kaydederek günümüze kadar ulaşmayı başarmıştır. İçinde bulunduğumuz dönemde ise, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin girişimler yurt içinde hemen hemen tüm üniversite bünyelerinde faaliyete geçen üniversitelerin bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullar, özel eğitim kurumları, ulusal kuruluş ve vakıflar, halk eğitim merkezleri bünyesinde sürdürülmektedir.

Her dilin öğretiminde olabileceği gibi, yabancılara Türkçe öğretiminde de başından itibaren belli başlı sorunlar yaşanmaktadır. Ancak yabancı öğrencilerin sayısının bir anda fazla miktarda artması sebebiyle, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarda da artış görülmektedir.

Ülkemizin jeopolitik konumu sebebiyle aldığı göçlerle birlikte Türkçe öğretilmesine verilen önem de çok hızlı bir artış göstermektedir. Ancak göç sayısının fazla olması sebebi ile yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar da yeni bir boyut kazanmıştır. Bu çalışmada yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar Ankara ili özelinde araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları Ankara ili özelinde detaylı olarak incelemektir. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ele alınıp doğru bir şekilde analiz edildiğinde, dil öğretiminin niteliğinin artacağı ve bu alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, araştırmacıya doğal ortamda bütüncül veriler sunmakla birlikte doğru bilgiye direk ulaşma imkânı vermiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011, s. 77), durum çalışması bir veya daha çok olgunun detaylı incelenmesine imkân verir. Bu detaylı inceleme, bütüncül bir yaklaşım gerektirir.

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken karşı karşıya geldikleri sorunları detaylı olarak incelemektir. Bu hedef doğrultusunda, durum çalışması (case study) uygun görülmüştür. Durum çalışması, nitel araştırma yöntemlerinden birisidir. Creswell (2013, s. 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır.

Çalışma Grubu

Ankara ilinde eğitim veren, 10 sınıf öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı 10 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptir ve tamamı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında çalışma hayatlarını sürdürmektedir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültelerine bağlı sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuştur ve dördü lisansüstü eğitimlerini tamamlamıştır.

Araştırmaya katılımda gönüllülük gösteren öğretmenlerin belirlenmesinde öncü kriter, sınıflarında yabancı uyruklu olup ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunmasıdır. Buradaki amaç; öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken karşılaştıkları sorunlara dair detaylı paylaşımlar yapmalarıdır. Bu çalışmada öğretmenlere ait ad ve soy ad bilgisi paylaşılmamıştır. Öğretmenler mevcut sayılarına istinaden, mesleklerinin baş harfini almak kaydı ile Ö1,2,3...10 olarak isimlendirilmişlerdir. Öğretmenleri tanıtan Tablo 1 aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen	Kadın	Erkek	Hizmet yılı	Sınıf kademesi	Yüksek lisans
Ö1	X		12	1	
Ö2		X	15	2	X
Ö3	X		16	2	
Ö4		X	13	3	X
Ö5	X		11	4	
Ö6		X	19	1	
Ö7		X	17	1	X

Ö8	X	14	1	
Ö9	X	18	3	
Ö10	X	20	2	X

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikler.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “görüşme” yöntemi ile veri toplanmıştır. Görüşme, nitel veri toplama yöntemlerinden en çok tercih edilendir. Kişisel tecrübeleri, olaylara hangi taraftan bakıldığını, düşünce ve erdemleri meydana çıkarmada oldukça etkilidir. Bu süreç yazılı belgeler ile zenginleştirilirse, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği de aynı oranda zenginleşir.

Bu çalışmanın geçerliliği ile güvenilirliğini arttırmak amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları esnek olması ve durumun gidiş yönünü etkileyebilmesi sebebiyle uygun görülmüştür. Araştırma verileri öğretmenler ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Araştırmacıların hazırladığı görüşme sorularının bir araya getirilmesi ile soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, araştırmanın amacına yönelik verileri sağlamaya en yakın olan sorular belirlenmiş ve araştırmacı tarafından seçilmiştir. Oluşturulan taslak form, uzman onayı ile uygulamaya konmuştur. Formun son halinde 9 adet soru bulunmaktadır. Sorular aşağıdaki şekildedir.

1. Sınıflarınızdaki yabancı öğrenciler ile eğitim faaliyetlerine başlamadan evvel herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldı iseniz bu eğitime dair görüşleriniz nelerdir?
2. Yabancı öğrencileriniz ile sınıfınızdaki diğer öğrencilerinizin uyum aşamasındaki gözlemleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızdaki Türk veliler ile yabancı velilerinizin birbiri ile olan uyumuna dair gözlemleriniz nelerdir?
4. Yabancı öğrencilerinizle bir araya geldiğiniz ilk aşamada iletişim engelini nasıl kaldırdınız ya da kaldırabildiniz mi?
5. Yabancı öğrencilerinize Türkçe öğretimini “dil becerileri” açısından değerlendirebilir misiniz?
6. Kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yabancı öğrencileriniz için uygun ve yeterli midir?
7. Kullandığınız ders materyallerine ek olarak sizler kendi sınıflarınızdaki yabancı öğrencilere özel materyaller hazırlayabiliyor musunuz?
8. Kullandığınız kaynakları yabancı öğrencileriniz için yeterli buluyor musunuz?
9. Yabancı öğrencilerinize Türkçe öğretirken karşılaştığınız sorunlara çözüm üretme noktasına geldiğinizde nasıl bir yol izliyorsunuz?

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için görüşme formları incelenmiş ve çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümlemeden elde edilen verilere göre, her bir sorunun yanıtını oluşturan cümleler/paragraflar birbirinden ayrılmıştır. Ardından tüm metinde ortak hale gelen noktalar toplanmıştır ve böylece kategoriler oluşmuştur. Oluşan kategoriler tekrar incelenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmayı betimlemek amacıyla tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundan alınan cevaplar doğrultusunda betimsel kodlama yapılmıştır. Bunun amacı; düşüncelerdeki kilit noktaları gösteren kelimelerin belirlenmesidir. Böylece hedeflenen işe, konunun özüne inebilmektir. Kategori ve temaları içeren tablo bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik/Güvenirlilik

Geçerlik, nitel araştırmaya iki şekilde yansır: İç geçerlik ve dış geçerlik. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırma grubu ile oldukça uzun bir zaman dilimine yayılan etkileşim içine girilmiştir. Böylece derinlik hedefli davranılabilmektedir. Etkileşim boyunca, gözlemlerin uzun süreli ve sayıca çok olması açısından süreklilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan verilere eleştirel yaklaşıma özen gösterilmiştir. Aynı zamanda böyle çalışmalar konusunda yetkin kişilerin de bu çalışmayı incelemesi istenmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise detaylı betimleme yapılmıştır. Çalışma boyunca oluşturulan bulgular temalara göre sınıflandırılmıştır ve detaylı analizi yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği incelenirken yine dikkatli ve özenli davranılmıştır. İç güvenirlilik olarak ortaya çıkan tutarlılığı yakalamak için verileri toplama ve toplanan verilerin analizlerinin yapılma aşamalarının birbiri ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Dış güvenirlilik olarak da nitelendirilebilen teyit edilebilirlik için ise araştırmanın dışında olan bir yetkin kişi tarafından çalışmada elde edilen bulguların varılan yargılar ile tutarlılığının kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sorunlar; temel sorunlar, işleyişle ilgili sorunlar, iletişim ile ilgili sorunlar ve uyum ile ilgili sorunlar olarak ayrılmaktadır. Türkçe dersine ilişkin sorunlar; program ile ilgili sorunlar ve kaynaklar ile ilgili sorunlar olarak ayrılmaktadır. Üçüncü bölümde ise sorunlara yönelik çözüm yolları adı altında üç temel gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu grupları gösteren Tablo 2 aşağıdaki gibidir:

TEMEL SORUNLAR

İŞLEYİŞLE İLGİLİ SORUNLAR

*Hizmet içi eğitim sorunları

İLETİŞİM İLE İLGİLİ SORUNLAR

*Ortak bir iletişim dili bulunmaması

UYUM İLE İLGİLİ SORUNLAR

*Öğretmenlerin uyum sorunları

*Öğrencilerin uyum sorunları

*Diğer öğrenci velilerinin uyum sorunları

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN SORUNLAR

PROGRAM İLE İLGİLİ SORUNLAR

*İçerik bağlamındaki sorunlar

*Eğitim öğretim etkinlikleri bağlamındaki sorunlar

KAYNAKLAR İLE İLGİLİ SORUNLAR

ÇÖZÜM YOLLARI

Tablo 2. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ait temalar.

Temel Sorunlar

Temel sorunlar teması kendi içinde işleyişle ilgili sorunlar, iletişimle ilgili sorunlar ve uyumlu ilgili sorunlar olmak üzere üç ayrı başlıkta sunulmuştur.

İşleyişle İlgili Sorunlar

Sistemin işleyişine dair sorunların içerisinde eğitimcilerin eğitim sürecinden önce konuya dair hizmet içi eğitimlere tabi tutulması ile göçmen çocukların seçilen sınıflarda eğitime başlatılmasında karşı karşıya gelinen durumlar yer almaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere hizmet içi eğitime yönelik soru yöneltildiğinde alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Buna yönelik bir eğitim programı olmadı.”

Ö2: “Böyle bir eğitim bilgisi okulumuza gelmedi. Bu eğitimin verildiği okullar olduğunu duyduk.”

Ö3: “Hizmet içi eğitim bilgisi bize verilmedi, ancak internet üzerinden bu konuda neler yapılabileceğine dair çalışmalar yaptım.”

Ö7: “Hiçbir eğitim ya da bilgilendirmeye tabii olmadan normal öğrenci kaydı yapılmışçasına kayıtlar yapıldı. Bizler hazırlık yapmadan tamamen farklı öğrenci gruplarına maruz kaldık.”

Ö8: “Eğitim almadık. Alan öğretmen arkadaşlarımız var. Bunların bilgilerinin de gerçek hayat durumlarında işe yaramadığını gözlemledik.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %70’inin cevabı; herhangi bir eğitim, seminer ya da bilgilendirme toplantısına katılmadıkları yönündedir. Bununla birlikte kendi okullarında bu hizmet içi eğitimlerin verilmemesine rağmen farklı okullarda verildiği bilgisine de ulaşan öğretmenler %30’u oluşturmaktadır. Bir eğitime tabi tutulmamasına karşın internet vasıtası ile yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar yapıp bu çocuklara uyum süreçlerinde yardımcı olmayı hedefleyen öğretmen ise %10 oranındadır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Ö6: “İki güne yayılan bilgilendirme toplantıları yapıldı. Her şey fazlası ile teorikti.”

Ö9: “Kabaca bir haftaya yayılan bir seminere katıldık. Seminerde anlatılanlar elbette işimizi kolaylaştırırken rehber oldu ancak karşımıza çıkan öğrenci profili ile anlatılanlar arasında fark vardı.”

Eğitime tabi tutulan öğretmenler, bu eğitimlerdeki bilgilerin genel olarak teoride kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri eğitimlerin işini kolaylaştırdığını ifade etse de genel eğilimin; toplantıda anlatılanlar ile sınıf ortamında karşılaşılacakları arasında net farklar olduğu yönündedir. Burada çoğunlukla belirtilen önemli nokta ise, eğitim öğretim süreci başlamadan evvel verilen eğitimlerin teorik olduğu ve sınıf içi faaliyetlerde yetersiz kaldığıdır.

Hizmet içi eğitime tabi tutulmayan öğretmenlerin bu eksikliği süreç içerisinde giderme ihtiyacı açıktır. Bu eğitimlerin teoriden çok uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda hazırlanması ve verilmesi gerektiği görülmektedir.

İletişimle İlgili Sorunlar

Araştırma grubuna sorulan iletişim yönündeki “Yabancı öğrencilerinizle bir araya geldiğiniz ilk aşamada iletişim engelini nasıl kaldırdınız ya da kaldırılabildiniz mi?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö1: “İlk aşamada iletişim kuramadık.”

Ö7: “Aylarca konuşmadan gelen giden de oldu. Yine de gözlerinde sevgi ışığı görüyordum.”

Ö6: “Çocukların dil becerisi arttıkça iletişime geçtik diyebilirim. Öncesinde geçen zaman koca bir boşluktan ibaret sanki.”

Bu cevapların yanında iletişim kurabilmek için beden dili kullanan, derslerinde yabancı öğrencileri ile anlaşabilmek için çeşitli görseller hazırladığını ifade eden öğretmen cevapları da mevcuttur:

Ö4: “Sadece beden dili ile sevgi dili...”

Ö2: “Geldiğinde hiç Türkçe bilmeyenler vardı, resimler yolu ile anlaştık.”

Bu cevaplardan hareketle öğrenciler için önemli olanın her şeyden önce sevgi dili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme ve öğretme eylemlerinin temelinde sevgi ve değer olduktan sonra öğrenmeye aktif olarak katılma eylemi er ya da geç gelecektir.

Verilen cevaplara göre, iletişim engelini aşmak için okuldaki rehberlik servisinden yardım alan öğretmenler de mevcuttur. Rehberlik servisleri, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları ile kolaylaştırıcı yöntemlerini birleştirerek etkili çözümler üretebilmektedirler.

Ö5: “Okuldaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden yardım aldık.”

İletişim sorununu çözebilmek için okullarındaki Arapça bilen öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyan öğretmenlerin varlığı da ortaya çıkmıştır. İlk aşamalar için kurtarıcı gibi görünse de hedef dilin öğrenilme hızını yavaşlatmaktadır. Çünkü ihtiyacını kendi dilinde karşılayan çocuk yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi reddedecektir.

Ö9: “Arapça bilen öğretmen iletişimi çözdü. Türkçenin öğretimine negatif etkisi olduğunu düşünüyorum. Hedef dil öğretimini zorlaştırır.”

Uyumla İlgili Sorunlar

Okul gibi sosyal bir ortamda, öğrencinin kendini güvende hissedebilmesi için önce bulunduğu ortama güven duyarak aidiyet duygusunu geliştirmesi gerekmektedir. Söz konusu olan zorunlu bir göç ile gelen ailelerin çocukları olunca bu durum daha da büyük bir hassasiyet gerektirmektedir. Bu nedenle Türk öğrencilerin ağırlıkta olduğu bir sınıfa yerleştirilen yabancı öğrenciler ve aileleri okul iklimine karşı uyum sorunları yaşamaktadırlar. “Yabancı öğrencileriniz ile sınıfınızdaki diğer öğrencilerinizin uyum aşamasındaki gözlemlerinizi nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö6: “*Sevgi dili ile kolayca uyum sağladık. Merhamet, sevgi ve özveri her problemi aşar.*”

Uyum sürecinin özünde iletişim olduğu düşünüldüğünde, sınıftaki iletişimi kapsamlı bir şekilde gerçekleştirmek oldukça mühim bir eylemdir. Yabancı öğrencilerle uyumu çabuk yakaladıklarını, sevgi ve oyun dili ile her şeyin üstesinden geldiklerini ifade eden öğretmenler olduğu gibi tam tersi düşünen öğretmenler de görülmektedir.

Ö3: “*Asla uyum sağlayamadı benim sınıfım. Üzülerek söylüyorum ki benim sınıfımdaki Türk öğrenciler dışlama davranışları geliştirdiler. Ne yaptysam aşamadım. Belki destek almalıydım.*”

Ö8: “*Bu öğrencilere yaşlarına denk gelen sınıf kademelerine koyuldu. Yaş değil hazırbulunuşluk temel alınmalı idi. Her sınıfta üç dört tane olduğu düşünülünce öğretmen ekstra zaman ayıramıyor. Öğrenci de ilgisizlikten uyumlanamıyor.*”

Uyum sağlayamayan öğrencilerin öğretmenlerinin de kendi sebepleri mevcuttur. Ö3, bu uyumlanamama probleminin sebebini yabancı öğrencilerini dışlayan Türk öğrencilerine bağlarken Ö8 yabancı öğrencilerin sınıflara ve okullara yerleştirilme şekline dair yorumlarda bulunmuştur. Hazırbulunuşluğu yeterli seviyede olmayan öğrenci için ekstra ilgi ve zaman gerektiğini fakat yabancı öğrenci sayısı fazla olduğu için öğrenciler ile yeteri kadar ilgilenemediklerini bu yüzden uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin uyum problemini sınıf yerleşimine değil de okullara olan öğrenci dağılımına bağlayan öğretmen cevapları da mevcuttur:

Ö10: “*Çocuklar belki daha adil bir dağıtımla yerleştirilseydi uyumları da kolay olurdu. Bakıyorum ilçe okullara, en çok öğrenci bizde. Birçok okulda yok denecek kadar az. Bu kadar çok öğrencinin aynı anda uyumlanması için öğretmenin elinden pek bir şey gelmiyor. Bir tane iki tane çocuk olsa elimizden fazlası gelecek.*”

Okullara yerleştirilen yabancı öğrencilerin çoğunun kendi okullarında olması ve yığılma sebebi ile öğrencilerine bireysel ilgi ve alaka gösteremediğini vurgulayan Ö10, dağılımın eşit olması durumunda çok daha fazla şey yapılabileceği ve böylece uyum problemlerinin ortadan kalkacağı kanaatindedir.

Bunun dışında öğrencilerin bir kısmının kolay uyum sağlarken bir kısmının uyum sağlayamadığını dile getirenler de mevcuttur. Özellikle Ö1, öğrencinin ırkının ne olduğu önemli olmaksızın karakterine odaklanmıştır:

Ö1: “*Uyum konusunda çocuğun ırkı ne olursa olsun karakteri önemli.*”

Hem uyum sağlayan hem de sağlayamayan öğrencileri olduğunu ifade eden öğretmen cevapları şu şekildedir:

Ö7: “4 adet yabancı öğrencim var. 3’ü kolay uyumlanırken diğerleri sıkıntı yaşıyor. Çocuklara aile desteği de gerek.”

Oryantasyon çalışmalarının önemine değinen Ö5, yabancı öğrencilere de oryantasyon uygulanması gerektiğini düşünmektedir.

Ö5: “Çocuklara yönelik de bir oryantasyon çalışması olmalıydı okulda. Bizlere ne sunuldu ki onlara sunulsun.”

“Sınıfınızdaki Türk veliler ile yabancı velilerinizin birbiri ile olan uyumuna dair gözlemleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bir kısmı yabancı öğrenci velilerinin okul sürecine veli olarak dâhil olmadıkları yönündedir.

Ö1: “Pek bir araya gelmedikleri için böyle bir değerlendirme yapmam doğru değil.”

Alınan bu cevaplardan veli katılımının olmadığı sonucuna varılabilmektedir. Ancak bazı öğretmenlerden gelen cevaplar da yabancı velilerin de toplantı vb. etkinliklere katıldıkları ve uyumlu davranışlar sergiledikleri yönündedir. Genel olarak kurdukları iletişimde sorun görmediğini aktaran Ö9, veliler arası oluşan sohbet ortamını da vurgulamıştır. Ö7 irki ne olursa olsun velinin her daim öğrencisini desteklemesinin önemini vurgulamaktadır.

Ö4: “Yabancı velilerimin bazıları toplantılara katıldığında uyumlu davranışlar sergiledi. Geri kalan kısmı ise toplantılarda Türkçe bilmeden iletişim kuramadıkları için çekimser kaldılar. Yine sorun teşkil etmedi.”

Ö7: “Çocuklarını destekleyen aileler eğitim sürecinde aktif rol almaya çalışıyor. Türk veli ile de problemini konuşuyor benimle de. Ailenin tutumu belirleyici.”

Ö9: “Kendilerini Türkçe olarak ifade edebilen aileler, Türk aileler ile bir araya geldiklerinde sohbet ortamı yakalayabildiler. Konuşulanlar tamık olduğum kadarı ile genel de olsa sorunsuzdu.”

Kendi sergilediği tutum sonucunda sıkıntı yaşamadığını ifade eden Ö6; “Birleştirici bir tutum sergilememden kaynaklı bir sıkıntı yaşamadım.” cümlesini kurarak, öğretmenin tavrının belirleyici olduğunu vurgulamak istemiştir.

Sağlanan uyum konusunda, uyum gösteren tarafın Türk veliler olduğunu belirten cevaplar da mevcuttur:

Ö10: “Yabancı öğrenci mevcudu kalabalık olunca Türk aileler onlara uyum sağladı bence.”

Öğretim ortamında önemli bir yer tutan uyum sağlama aşaması hoşgörü ve nezaket gerektiren önemli bir aşamadır. Ö8, sınıfındaki uyum sorununu şu şekilde dile getirmektedir:

Ö8: “Karşı karşıya gelen, maalesef ki, tartışma durumuna giren velilerim oldu iki taraftan da. Dışarıdan bakılınca herkes kendi çocuğunu destekliyordu. İşin içine girince duygular kısmında incinmişlik ile karşılaşılıyor.”

Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeye çalışan yabancı öğrenciler ile Türkçeyi yabancılara ilk kez öğreten öğretmenlerin bir araya gelmesi muhtemel sorunları da beraberinde getirmektedir. Görüşmelerde en çok vurgulanan nokta, öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimleri doğrultusunda Türkçeyi ana dili Türkçe olan çocuklara öğretmeleri üzerinedir. Bu bölümde Türkçe dersiyle

alakalı problemler iki başlık altında değerlendirilecektir: Programla ilgili sorunlar ve kaynaklarla ilgili sorunlar.

Programla İlgili Sorunlar

Herhangi bir dil yabancı dil olarak öğretilirken kullanılan öğretim programları, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme şekilleri ana dili öğretiminden farklılık gösterebilmektedir. Bu durum Türkçe dersi için de geçerlidir. Bununla birlikte öğretmenler, hâlihazırda kullandıkları farklı bir program olmadığını belirtmişlerdir. Ders ve konu içeriği, derste başvuru materyaller, öğretmenin başvurduğu yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme faaliyetleri kapsamında var olandan başka bir uygulamaya gitmediklerini ifade etmişlerdir.

Uygulamada olan program doğrultusunda Türkçe derslerinde dil bilgisi ve becerilerin öğretimine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar ana dili Türkçe olan öğrencilere göre planlanmıştır. Öğretmenlere göre ana dili Türkçe olan öğrenciler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında gözle görülür farklar bulunmaktadır.

“Yabancı öğrencilerinize Türkçe öğretimini “dil becerileri” açısından değerlendirebilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö8: “Bu çocuklara verdiğimiz eğitim ana dili Türkçe olanlar ile aynı eğitim. Dolayısı ile iki grup çocuk aynı düzeyde olmadığından yabancı çocuklar geride kalıyor. Hele dilin kuralları hiç gelişmiyor.”

İki grup öğrenciye de aynı eğitimi sunmanın doğru olmadığını, bu yüzden yabancı öğrencilerin gelişme gösteremediklerini vurgulayan Ö8, dil kurallarının da hiç gelişim göstermediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin cevapları bazı becerilerin daha çabuk geliştiği yönünde olmuştur:

Ö1: “Her dil becerisi öğrenilme hızı açısından farklılık gösterdi.”

Ö2: “Dil becerileri açısından değerlendirmek gerekirse okuma becerisi herkeste daha hızlı gelişti. Ama yazma becerisinde zannediyorum ki bir üretim gerektiğinden çok fazla yol alamadık. Konuşma becerisini daha çok taklit yolu ile hızlı geliştirdiklerini düşünüyorum. Dinleme becerisine sınıfta çok fazla zaman ayıramadığım için daha çok günlük hayatta kullanılan konuşma diline maruz kaldılar.”

Ö7: “Dil becerileri Türkçeye maruz kaldıkça artıyor diyebiliriz. Er ya da geç gelişecek, bu konuda çok kaygılanmıyorum. Kaygılandığım şey dilbilgisi kuralları. Bu kuralları asla öğrenemiyorlar.”

Alınan öğretmen cevaplarında da görüldüğü üzere her dil becerisinin öğrenilme hızının birbirinden farklı olduğu vurgulanmaktadır. Üzerinde durulması gereken noktalardan birisi de öğretmenin derste dinleme etkinliklerine çok fazla zaman ayırmamasını ifade etmesidir. Çünkü dinleme etkinlikleri dil öğretiminde azımsanmayacak bir öneme sahiptir. Vurgulanan sorunlardan biri de dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından daha geç ve zor öğrenilmesidir.

Yabancı öğrencilerden bir kısmının ise gelişme gösteremedikleri ifade edilmiştir. Bunun bariz sebebi olarak ise, bu çocukların kendilerini Türk kültürüne kapalı tutmaları, ev ortamında ya da dışarıdaki sosyal ortamlarında Türkçe konuşmamları verilmiştir:

Ö4: “Benim sınıftaki öğrenciler okul dışında kendilerini Türk kültürüne kapalı tuttular. Dil becerileri de aynı oranda kapalı kaldı. Gelişemediler. Çünkü diğer zamanlarını hep Suriyeliler ile geçirdiler.”

Yukarıda verilen cümleyi destekler nitelikte, Ö9 da durumun tam tersi olarak Türkçe konuşan çocuklar ile arkadaşlık eden yabancı çocukların daha kolay dil öğrendiğini ifade etmektedir:

Ö9: “Türk çocuklarla arkadaşlık kuranlar çabuk konuşuyor. Bunu okuma becerisi takip ediyor. Yazma becerisi ise -dilbilgisi kuralı gerektirdiğinden olabilir- zor geliyor.”

Ö6 ise durumu farklı bir yönden ele alarak anlam bilmeden ezberle okuma ve yazma yapıldığını ifade etmiştir:

“Harfleri öğreniyorlar. Okuma yazma geliyor. Ama anlam oluyor. O gelişmiyor. Ezberle dayalı bir öğrenme yapıyorlar. Okusa yazsa bile anlamıyor. Anlamlandıramıyor.”

Cevaplardan anlaşıldığı üzere yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle kurdukları sosyal ortamlarda Türkçelerinin de geliştiği ve en çok gelişen dil becerisinin konuşma olduğu tespit edilmektedir. Bunu takip eden beceri ise okumadır. Ancak anlam konusunda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Yazma becerisi ise en son kazanılan beceriler arasındadır. Dinleme üzerine öğretmenlerden çok fazla cevap alınmamasına rağmen bunun için zamanının kalmadığı açıkça belirtilmiştir.

Bu bağlamda incelenebilecek bir diğer konu da derste kullanılan yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme faaliyetleridir. Bu konu ile ilgili soru ve sorunun cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Kullandığımız öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yabancı öğrencileriniz için uygun ve yeterli midir?”

Ö3: “Yöntem tekniğine uygun olarak işlediğin dersi yine uygun olan ölçme değerlendirme ile sonuçlandırırısın. Bizim durumumuzda uygunluk yok. Yeterli değil elbette.”

Ö10: “Birbirinden tamamen farklı iki gruba aynı anda aynı yöntem ve tekniği kullanıp aynı ölçme değerlendirmeyi yapmak imkânsız. 4.sınıfa kadar sınav yapmadığımız için eğitim çıktıları ne olur bilinmez.”

Öğretim yöntem teknikleri ile ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamı incelendiğinde, farklı ölçme değerlendirme araçlarına başvurduğunu ifade eden Ö9’un cevabı şu şekildedir:

Ö9: “Yöntem ve tekniklerimin onlar için yetersiz kaldığını hissedersen ölçme değerlendirme araçlarımı onların lehine olacak şekilde çeşitlendiriyorum okul idaresi bilgisinde. Bunun için birçok evrak işi yapsam da gönlüm daha rahat.”

Birçok öğretmen farklı öğretim yöntem teknikleri ile ölçme değerlendirme etkinliklerine zaman ayırmadığını belirtmektedir:

Ö2: “Kullandığımız yöntem teknikler ana dili Türkçe olan çocuklar için uygun ama bu çocuklar için özel şeylere ihtiyaç var. Diyelim ki onlara has yöntem teknik kullanmaya kalktım, ders zamanı yetmiyor. Ölçme değerlendirme ise aynı nedenlerle etkili olmuyor.”

Ö6: “Okuma yazmasını geliştiren yabancı öğrenciler için yeterli olmaya başlıyor elbette. Ama öncelikle uzun bir süreç gerekli.”

Farklı yöntem teknikler için zaman gerektiğini ifade eden öğretmenler, öğrencinin derste başarılı olması için uzunca bir süreç gerekli olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Tüm alternatiflerin dışında önemli olan tek hususun farklı yöntem ve teknik olduğunu dile getiren cevap ise şu şekildedir:

Ö5: “Yapılması gereken şey bu öğrenciler için farklı yöntem teknik ile ders işlemek. Sınıf arkadaşlarından oldukça geri kalıyorlar bu sistemde.”

Belirli bir süreç sonrasında gelişen dil becerileri ile yöntem ve teknikler de işe yaramaktadır. Ancak dil becerileri geri ise, ana dili Türkçe olan çocuklar ile aynı yöntem teknikler, ölçme değerlendirme faaliyetleri etkili olamamaktadır. Bazı öğretmenlerce farklı yöntem teknikler hatta ölçme değerlendirme faaliyetleri denendiği belirtilmiştir.

Kaynaklarla İlgili Sorunlar

“Kullandığımız kaynakları yabancı öğrencileriniz için yeterli buluyor musunuz?” sorusuyla elde edilen cevaplara göre öğretmenlerin genel kanaati kullanmakta olduğu kaynakların seviyelerinin çok yüksek olduğu yönündedir:

Ö2: “Kullanılan kaynaklar yabancı öğrenciler için yeterli değil. Çok üst düzey”

Bazı öğretmenler ellerindeki kaynaklar yetersiz dahi kalsa, okul idaresi tarafından kendilerine kaynak temin edildiğini belirtmiştir. Ayrıca bu kaynakları kullanabilmek için yeterli ders süresi kalmaması da ifade edilmiştir:

Ö6: “Yabancılar Türkçe öğretimi için bazı kaynaklar verdiler: Yedi İklim, İstanbul yayınları vb. Zaman zaman faydalansam da ayrı olarak bunları yabancı öğrencilerle işlemeye zaman yetiremiyorum.”

Ö8: “Hâlihazırda kullanmakta olduğumuz kaynaklara sadece yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarını dâhil ettik. Çok zengin bir kaynak grubumuz yok.”

Ö7: “Sosyal medya grupları oluşturan zümrelerimiz oldu. Buralara katıldık ve farklı kaynaklar kullanma şansımız oldu. Çoğu kendi çabamızla tabii.”

Gelişen bilişim teknolojilerinin eğitim alanındaki faydaları bu noktada tekrar göze çarpmaktadır. Kendi imkânları ile de olsa internet, bilgisayar ve sosyal medya gibi kaynaklardan kendileri ve öğrencileri için çözüm yolları üreten öğretmenler bu durumu kendi lehlerine çevirmeyi başarmaktadırlar. Ancak farklı kaynaklara ulaşamayan, kullanılan kaynakların Türk öğrencilerin dahi seviyesine uygun olmadığını dile getiren öğretmenler de şu cevapları vermişlerdir:

Ö4: “Kaynaklar yabancı öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına uygun değil. Uygun olan kaynağı da bulup sınıfta uygulayamadık.”

Ö1: “Kullanmakta olduğum kaynakları ana dili Türkçe olan öğrenciler için bile yeterli bulmuyorum.”

Dile getirdiği sorunun temelinde, Türk ve yabancı öğrenciler için aynı kitabın kullanılıyor olması bulunmaktadır. Bazı öğretmenler idarecileri tarafından temin edilen yabancılar Türkçe öğretim kaynaklarından faydalanırken, bazı öğretmenler sosyal medyada gruplar oluşturarak paylaşımlara dâhil olmuşlardır. Kaynakları yetersiz bulsalar da aynı kaynaklar üzerinden ders işlemeye devam eden öğretmenler de mevcuttur.

“Kullandığımız ders materyallerine ek olarak sizler kendi sınıflarınızdaki yabancı öğrencilere özel materyaller hazırlayabiliyor musunuz?” sorusuna ise öğretmenlerin verdiği cevaplardan çıkan

sonuç görsel ağırlıklı materyallerin süreci kolaylaştırdığı yönündedir. Bu tarz görsel içerik yönünden zengin materyalleri kendilerinin hazırladığını dile getiren öğretmenler mevcuttur:

Ö1: *“Onlar için zenginleştirilmiş görseller hazırlıyorum. Yabancı çocukların işi kolaylaşırken Türk öğrenciler de derse karşı daha çok ilgi gösterdiler.”*

Kendi planladıkları oyunlardan da ders dışı etkinliklerden de verim alan öğretmenler mevcuttur. Ek olarak dinleme etkinliklerinden fayda alanlar da bulunmaktadır.

Ö3: *“Oyun içerikli etkinlikler düzenliyorum. Kendi hazırladığım oyunlar üzerinde kelime öğretimini kolaylaştırıyorum.”*

Ö10: *“Ekstra bir materyal diyemem ben üretmedim ama onlara özel dinleme etkinliklerine yer verdim.”*

Ders için ayrılan sürenin yetersizliği gibi sebeplerle de farklı materyaller hazırlayamadıklarını, bunları kullanacak vaktin olmadığını dile getirenler olmuştur:

Ö4: *“Kişisel bir materyal hazırlamadım. Hazırlasam bile derste bunları kullanacak vakit olmuyor. Diğer çocuklar için bu etkinlikler çok basit düzeyde kalıp motivasyon düşüklüğüne sebep oldu.”*

Ö7: *“Onlara özel bir materyal planlamayı düşündüm ancak geliştiremedim.”*

Ö9: *“Ekstra bir materyal hazırlamadım, bunun için gerekli olan zaman yok.”*

Çözüm Yolları

“Yabancı öğrencilerinize Türkçe öğretirken karşılaştığınız sorunlara çözüm üretme noktasına geldiğinizde nasıl bir yol izliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Ö5: *“Okul rehber öğretmeniyle birlikte çözüm yolları üretiyoruz.”*

Ö10: *“Okul zümremizle birlikte hareket edip genel bir tavırla çözmeye çalışıyoruz problemleri.”*

Ö6: *“Problemi tam olarak algılayamadığım ya da ifade edemediğim durumlar ile karşı karşıya geldiğim zamanlar oldu. Arapça bilen öğretmen arkadaşarımdan yardım alarak bu çocukların ana dillerinde iletişim kurmaya çalışıyorum.”*

Okul idaresinden, okul rehberlik servisinden, okulda Arapça bilen diğer öğretmenlerden ve kendi zümreleri içinden yardım alındığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bütün bu cevaplar eğitim öğretim ortamlarında iş birliğinin önemini tekrar göstermektedir.

Problemlere kendi imkânları ile çözüm yolu üreten, internet kaynaklarından ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çeşitli kitaplar edinerek bunlardan faydalanan ve de problemini çözmek için yabancı öğrencinin ailesinden daha iyi Türkçe bilen bir birey ile iletişime geçen öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

Ö2: *“Onların eğitimine katkıda bulunabilmek adına internetten çok fazla yardım alıyorum. Oradaki yönergelerle problemimi açıklığa kavuşturuyorum.”*

Ö3: *“Öğrencilerimin durumuna göre kendim çözüm yolları üretiyorum.”*

Ö4: “Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine kitaplar temin ettim. Bu kitaplar yolu ile akademik bilgiye ulaşım onu sınıfta uyguluyorum.”

Ö8: “Türkçesi daha iyi bir aile bireyi varsa onu davet edip işbirlikçi çözüm yolları üretmeye çalışıyorum.”

Ortaya çıkan sonuç; işin özünde öğretmenin sonsuz çabasının olduğudur. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde başvurdukları yollar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Öğretmenler	İdareden yardım alanlar	Rehberlik servisinden yardım alanlar	Zümre ve diğer öğretmenlerden yardım alanlar	Bireysel çözüm yolları üretenler	Öğrenci ailesinden yardım alanlar
Ö1				X	
Ö2				X	
Ö3				X	
Ö4				X	
Ö5		X			
Ö6			X		
Ö7				X	
Ö8					X
Ö9	X				
Ö10			X		

Tablo 3. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde başvurdukları yollar.

Sonuç ve Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları Ankara ili özelinde ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Yabancı öğrencilerin örgün öğretim sistemine dâhil edilmeden önceki aşamada hizmet içi eğitime tabi tutulmaları, süreci kolaylaştırma yönünden bir gerekliliktir. Bu alanda eğitime tabi tutulan, gerek seminer gerekse bilgilendirme toplantılarına katılan öğretmenler ise aldıkları eğitim ile gerçek hayatta karşılaştıkları durumların birbirinden çok farklı olduğu kanaatinde olduklarıdır. Bu eğitimden faydalanma söz konusu olsa da yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Toplantıda sunulan bilgilerin gerçek hayatta uygulanabilirlik açısından yeterli olmadığı, teorik olduğu gerçeği öğretmenler tarafından ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu hizmet içi eğitime bazı öğretmenlerin ulaşma şansı olmadığı, olanların da yeterli verimi alamadığı görülmektedir.

İletişim, öğrenme ortamında öğrenmeye yön veren temel süreçlerden biridir. Bir sınıfta iletişim ne kadar yüksek ise sınıfın başarısı da aynı oranda yükselir görüşü hâkimdir. Mert ve Çıplak'a (2017: 77) göre, uyum göstermenin temelinde iletişim vardır. Bu sebeple sınıftaki iletişimi etkili bir şekilde sürdürmek sınıf öğretmeninin en büyük görevlerinden birisidir. İletişimin önemi bu denli vurgulanırken, öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda sürecin başlarında hiç iletişim kurulamayan sınıflar olduğu ortaya çıkmıştır. İletişim engelinin olduğu sınıflarda eğitim öğretim faaliyetleri de gecikmiştir. Bunun yanında, iletişimsizliğin önüne sevgiyi kaynak alarak beden dili ve görsellerle destek sunarak geçen öğretmenlerin sınıfında bu sorunların daha çabuk ortadan kalktığı gözlenmektedir. Bunlar haricinde farklı yollar deneyen öğretmenler de mevcuttur. Yabancı öğrencilerin ana dili olan Arapça bilen başka öğretmenlerden yardım alanlar olmuştur. Ancak bu durumun hedef dil olan Türkçeyi öğrenmeyi geciktirdiği bilinen bir gerçektir. Dil öğrenme ortamlarında, hedef dili öğrenmenin ilk koşullarından biri o dile yeterince maruz kalmak ve ana dili kullanımını ortadan kaldırmaktır.

Yabancı öğrencilerin tamamen başka olan bir kültür ve ortama adapte olabilmeleri için bu adaptasyonu kolaylaştıracak süreçler gereklidir. Görüşme sonuçlarına göre çocuğun uyum sağlamasında önemli etkenlerden birinin karakter olduğu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte bazı öğretmenler sevgi, merhamet ve özveri ile her zorluğu aşabildiklerini ifade etmiştir. Yabancı öğrencileri bu konuda genellemek yerine özel olarak değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Aynı sınıf içerisinde çok çabuk uyum sağlayanların da kolay kolay uyum sağlayamayanların da varlığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağı olarak ise; bu öğrencilere verilen aile desteği gösterilmiştir. Ailesi tarafından desteklenen öğrenci uyum sağlama aşamasında daha az sorun yaşamıştır. Öğretmenlere göre sınıflara yerleştirilirken temel alınması gereken ölçüt yaş değil hazır bulunuşluk düzeyi olmalıdır. Aynı yaşta olup farklı seviyelerde olan öğrencilerin aynı sınıf kademesinde zor ilerleme kaydettikleri ifade edilmiştir. Derslerde zamanın yeterli olmamasından dolayı farklı düzeydeki yabancı öğrenciler ile özel olarak ilgilenilemediği ortaya çıkmıştır. Sınıf bazında dağılım eleştirisine ek olarak okul bazında da yığılmanın olduğu ve kalabalık bir yabancı öğrenci grubunun aynı anda uyumlanmasının daha zor olduğu da dile getirilmiştir.

Öğrencilerin uyum sağlama süreçlerinde ailelerini de katmak eğitimin bütünsel bir eylem olmasının gerekçesidir. Çünkü iyi bir eğitim öğretim; okul, aile ve öğrenci iş birliğini gerektirmektedir. Okul başarısında aile etkisini araştıran çalışmada Çelenk (2003), eğitimi destekleyici tavır gösteren ailelerin çocuklarının okuldaki başarı oranlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu meydana çıkarmıştır. Bu çalışma sonucunda, birçok yabancı velinin okuldaki toplantılara dahi katılmadığı, okulla iletişim içine girmediği gerçeği ortaya çıkmıştır. Kalan kısım ise öğrencisi ile ilgili okul faaliyetlerine katılım gösterdiği, sosyal ortamlarda Türk aileler ile iletişime geçtiği ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından vurgulanan başka bir durum da öğretmenin sergilediği birleştirici tutumun iki tarafı da olumlu yönde etkilediğidir.

Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkardığı genel görüş, her becerinin kazanım hızının kendi içinde farklılık gösterdiği yönündedir. Türk öğrencilerle daha çok zaman geçiren ve Türkçeye daha çok maruz kalanlar konuşma becerisini daha çabuk edinmektedirler. Konuşma ve dinlemenin direkt olarak bağlantılı olduğunu belirten Öz'e (2011) göre çocuklar, öncelikle etraflarındaki kişileri taklit ederler. Sonrasında ise gerek bireysel gerekse toplumsal tecrübeleri ile konuşma becerilerini geliştirirler. Okuma becerisinin de diğer becerilere oranla hızlı geliştiği ifade edilse de bu becerinin anlamlandırma yapılmadan edinildiği vurgulanmaktadır. Öğrenciler harfleri bilmekte, okumakta ancak anlamına gelince cevap verememektedirler. Oysa Okur'a (2013: 4) göre bir döngü içerisinde, okuma ve anlama birbirini tamamlayan eylemlerdir. Bu

durumda okuma eylemi ezberin ötesine geçememektedir. Konu dil bilgisine gelince de yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kurallarını kavramakta zorluk çektiklerini dile getiren öğretmenler, yazma becerisinin de zor gelişen becerilerden olmasını dil bilgisi kurallarının öğrenilememesinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir metin yazarken anlamlı ve kurallı cümleler oluşturmak için gerekli olan dilin kuralları kullanılmazsa ortaya nitelikli bir yazım çıkmaz. Dolayısı ile bu iki eylemin birbiri ile olan ilişkisi bu şekilde vurgulanmıştır. Öğretmenlerden bazılarının dinleme etkinliklerine çok fazla zaman ayıramadığı gündeme getirilmiştir. Oysa dinleme becerisi de diğer becerilerden ayrılmayan bir bütünden, bu sınıflarda dilin ihmal edilmeye dönük bir parçası olarak yer aldığı görülmüştür. Wolvin ve Coakley (2000, s. 146) dinleme eğitimi üzerine yaptıkları araştırmada dinlemenin bir yetkinlik olduğunu ancak öğretmenlerin dinleme eğitimi üzerine yeterli akademik bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu ya da benzeri sebeplerle dinleme eğitimi üzerinde çok durulmadığı ortaya çıkmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklara dair var olan sorunlar incelendiğinde, okullarda hem Türk öğrenciler için hem de yabancı öğrenciler için aynı kaynakların kullanıldığı bunun da programın işleyişinde sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaklar hususunda dile getirdiği ortak nokta, kitapların yabancı öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasıdır. Hâlihazırda kullanılmakta olan kaynakların Türk öğrencilerin programlarına uygun olarak seçildiği ve işlendiği düşünülürse, aynı programın içerisine dâhil olup da Türkçe bilmeyen öğrencilerin bu kaynaklardan faydalanması oldukça zor görünmektedir. Öğretmenlerden bazıları tarafından kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi üzerine olan kaynakların bu süreçte Türkçe öğretimine destek olduğu ortaya çıkmıştır. Kaynak teminlerinin ise okul idarelerince ya da bizzat öğretmenlerce yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler internetin ve teknolojinin avantajlarından yararlanmışlardır. Süreçte farklı kaynaklar kullanılsa bile yine de kaynak çeşitliliğinde sıkıntı yaşandığı çoğu öğretmenin ortak kararı olarak yer almaktadır. Barın'a (2004: 22) göre, hiçbir kitap dil öğretiminde tek başına yeterli değildir. Çeşitli ders ve çalışma kitaplarına ek olarak CD'lerden de yararlanılmalıdır.

Kaynakların yetersizliğinden ya da üst seviyede olmasından dolayı sıkıntı yaşayan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerden bazılarının yabancı öğrencileri için görsellerle dayanan farklı materyaller kullandığı ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin sınırlarının kendi hayal gücü olduğu düşünüldüğünde yabancı çocuklar için bu materyallerin değeri ortadadır. Tasarlanan materyaller arasında kelime kartlarının da olduğu vurgulanarak öğretimi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Oyunlar ve ders dışı etkinlikler de öğretmenler tarafından yabancı öğrenciler için planlanan ekstra faaliyetler olarak yer almaktadır. Bunlara karşılık, gerek zamansızlıktan gerekse sınıftaki yabancı öğrencilerin fazlalığından materyal tasarlamak bir yana elindeki kaynakları bile kullanamayan öğretmenler mevcuttur. Yabancılara özel materyal tasarlandığında sınıftaki Türk öğrencilerin seviyesinin çok altında olması sebebiyle ilgilerinin azaldığı, bu sefer de onlara yönelik bir problem durumu oluştuğu ifade edilmiştir.

Eğitim öğretim ortamlarında doğru yöntem teknik ve ölçme değerlendirme faaliyetleri başarıya götüren yollar olarak bilinmektedir. Yapılan çalışma sonucunda Türk öğrenciler ve yabancı öğrenciler için aynı yöntem teknik ve ölçme değerlendirme araçları kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde iki ayrı grup öğrenciye aynı anda doğru şekilde hitap edilememektedir. Beden dilini iletişim aracı olarak belirleyip yola çıkan öğretmenlere göre, kullanılan yöntem ve tekniklerin yabancı öğrenciler için uygun olmayıp, bu öğrencilerin daha özel şeylere ihtiyacı bulunmaktadır. Özel olarak onlara has yöntem ve teknikler ile işe koyulduklarında ise zamanı verimli

kullanamama sorunu ortaya çıkmaktadır. Kullanılan yöntem tekniğe uygun ders de uygun ölçme değerlendirme araçları ile sonlandırılmamaktadır. Ancak öğrenciler iletişim kurabilmeye başladıklarında yöntem ve teknikler de işe yaramakta ve ardından ölçülebilmektedir. İlkokulun son kademesine kadar sınav sistemi olmadığından net bir değerlendirme olamayacağı yorumu da ortaya çıkan önemli noktalar arasındadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirme hususunda ortaya çıkan sonuçlar, çözümün yegâne kaynağının öğretmen olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme noktasında, öğretmenlerin izledikleri yol öncelikle kendi bilgilerinden yararlanmaktır. Öğretmenler konu hakkında detaylı bilgi sahibi olmak amacı ile farklı akademik kaynaklar edinmekte, internet kaynaklarından yardım almaktadırlar. Öğretmenler çözüm yolu bulamadıklarında ise okul idarelerinden de yardım almaktadırlar. Çözüm ortakları; okul rehberlik servisleri, okul idareleri, zümre öğretmen arkadaşları ve okulda Arapça bilen öğretmen arkadaşları olabilmektedir. Bunların dışında sorunları çözmek için öğrencinin ailesinden Türkçesi iyi seviyede olan birisi ile görüşülüp ortak çözüm yolu arayışına girilen durumlardan da bahsedilmiştir. Öğretmenlerin sorunlarını çözmek için başvuracakları çok fazla merci olmadığı ortaya da çıkmaktadır.

Öneriler

Yabancı öğrencilerin Türkiye’de alacakları eğitimin daha nitelikli ve verimli hale gelebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı olabildiğince çok çalışmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere de birçok hizmet içi eğitim faaliyeti sunulmaktadır. Ancak bu eğitimler her bölgede eşit olarak düzenlenmemekte ve bu eğitimlerden faydalanamayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bölge bölge eşit dağılımı yapılmalı ve hizmet içi eğitim faaliyetleri sayısı artırılmalıdır. Sunulan hizmet içi eğitimlerin içeriği teoriye dönük olmaktan çıkıp uygulamaya dönük olmalıdır.

Öğrenme ortamlarında ilk amaç sağlıklı bir iletişim ortamıdır. Yabancı öğrencilerle ortak bir dilde buluşamayan öğretmenler iletişim engellerini yıkmak amacıyla sevgi ve şefkat üzerine kurulan, beden dilinin etkin kullanımını gerektiren, görsellerle zenginleştirilmiş bir eğitim öğretim ortamı oluşturmalıdır. Yabancı dil öğretim ortamlarında ana dil kullanımı sınırlandırılmalı, ağırlık hedef dile verilmelidir.

Yabancı öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlaması adına ailelerinden aldıkları destek çok önemlidir. Desteklenen öğrenciler okul kültürüne çabuk uyum göstermektedir. Öğrencilerin sınıflarına kolay uyumlanabilmeleri için yığılma olmadan eşit bir şekilde yerleştirilme işlemleri yapılmalıdır. Bu öğrencilerin sınıflara yerleştirilmeleri hususunda sadece yaş kriteri değil, hazır bulunuşluk kriterleri de değerlendirilmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin okullara dağıtımı yine eşit biçimde yapılmalıdır. Çünkü tek bir okulda olan yığılma sorunları da beraberinde getirmektedir.

Yabancı öğrencilerin uyumlanma süreçlerine aileleri de dâhil edilmelidir. Okullar tarafından yabancı ailelerin de uyumunu kolaylaştırmak amaçlı oryantasyon çalışmaları düzenlenmelidir.

Dil becerileri ele alındığında, öğretmenler tüm becerileri içeren etkinlikleri eşit olarak gerçekleştirmeli, herhangi bir beceri ihmal edilmemelidir. Çünkü dil, bütüncül bir sistemdir. Yabancı öğrenciler, sosyal ortamlarındaki kişilerle de Türkçe konuşmaya teşvik edilmelidir. Okuma çalışmalarında, öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri adına ekstra desteklenmeleri

gerekmektedir. Böylece ezber öğrenmenin önüne geçilebilmektedir. Dil bilgisi kuralları zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile farklı yaklaşımlarla sunulmalıdır.

Yabancı öğrenciler yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki farklı kaynaklar ile desteklenmelidir. Sürece destek olması amacıyla öğretmenler tarafından internet kaynaklarının kullanımı azami düzeye çıkarılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu öğrenciler için kaynak çeşitliliği sağlanmalıdır.

Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme faaliyetleri yabancı öğrenciler için farklılık gösterebilmelidir. Hâlihazırda bir Türkçe dil seviyesi olan öğrenci grubu ile Türkçe diline hâkim olmayan bir öğrenci grubuna aynı yöntem teknik ve aynı ölçme değerlendirme faaliyetlerinin verim sağlamayacağı düşünülmektedir.

Sorunlara çözüm bulma hususunda öğretmen yalnız bırakılmamalıdır. Öğretmen çeşitli kurumlardan yardım ve destek alabileceğini bilmelidir. Yabancı öğrencilerle eğitim öğretim faaliyeti yürüten öğretmenlere özel, problem durumlarında başvuracakları ve yardım alacakları birimler oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3.Baskıdan çeviren Mesut Bütün, Selçuk Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34, E-Dergi, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mert, İ. S. ve Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine adaptasyonu ve okul içi iletişimlerine yönelik bir inceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3(2), 68-79.
- Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wolvin, D. A. ve Coakley, G.C. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journey of Listening*, 14(1), 143-152.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C2 Seviyesindeki Öğrencilerin Akıcı Konuşma Becerilerinin İncelenmesi

Öğretim Üyesi Dr. Hüseyfe BİLGE

Kafkas Üniversitesi
hbilge@outlook.com.tr

Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK

Uludağ Üniversitesi
basturk@uludag.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın hedefi C2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin incelenmesidir. Betimsel tarama modelindeki çalışmada 25 katılımcı yer almıştır. Bildikleri bir konuda soru sorulan katılımcılara düşünmeleri için bir dakika verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde toplam kelime sayısı, konuşma hızı (kelime sayısı), konuşma hızının toplam kelime sayısına oranı, toplam konuşma süresi, dakika başına ortalama toplam kelime sayısı ve dakika başına ortalama konuşma hızı değişkenleri hesaplanmıştır. Bulgulara göre ortalama toplam kelime sayısı 182,7 kelime, konuşma hızı ortalaması 157,3 kelime, doğruluk oranı %86, toplam konuşma süresi 143,8 saniye, dakika başına ortalama toplam kelime sayısı 78,1 kelime, dakika başına ortalama konuşma hızı ise 67,1 kelimedir. Öğrenciler arasında akıcı konuşma becerileri bakımından çok büyük farklılıkların olduğu görülmüştür. En yüksek ve en düşük değerlere bakıldığında toplam kelime sayısında 187, konuşma hızında 165, dakika başına ortalama toplam kelime sayısında 49, dakika başına ortalama konuşma hızında 52 kelimelik farklar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra konuşma süresinde yaklaşık dört dakikalık fark ve doğruluk oranında %20'nin üzerinde fark görülmüştür. Öğrenciler arasında cinsiyet ve mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık çıkmamışken yaşla hiçbir değişken arasında anlamlı bir korelasyon da bulunmamıştır. Öğrencilerin ülkelerine göre akıcı konuşma değişkenlerinde kimi zamanlarda çok ciddi farklılıklar olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akıcı konuşma, yabancı dil olarak Türkçe, C2

Review of The Fluid Speech Skills of Students at C2 Who Have Learned Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of this study is to examine the speaking fluency skills of students learning Turkish at the C2 level. There were 25 participants in the study which is in the descriptive survey model. The participants, who were asked a question about a topic they knew, were given a minute to think before speaking. In the analysis of the data, the variables of total word count, speaking rate (word count), ratio of speaking rate to total word count, total speaking time, average total number of words per minute and average speaking rate per minute were calculated. According to the findings, the average total number of words is 182.7, the average speaking speed is 157.3, the accuracy rate is 86%, the total speaking time is 143.8 seconds, the average total number of words per minute is 78.1 words, and the average speaking rate per minute is 67.1 words. It has been observed that there are great gaps among students in terms of speaking fluency skills. When the highest and lowest values are examined, differences of 187 words in total word count, 165 words in speaking speed, 49 in average total words per minute, and 52 words in average speaking speed per minute were detected. In addition, there was a difference of about four minutes in talk time and more than 20% difference in accuracy. There was no significant difference between the students according to gender and graduation status, and there was no significant correlation between age and any variable. It has also been observed that there are sometimes very huge differences in speaking fluency variables according to the countries of the students.

Keywords: Speaking fluency, Turkish as a foreign language, C2

Giriş

Yabancı dil öğreniminde en çok zorlanılan beceriler üretici dil becerileri olan yazma ve konuşmadır. Günlük dilde en çok kullanılan üretici dil ise konuşma becerisidir. Hem sıradan işlerde hem mesleki ve akademik konularda konuşma becerisi yabancı dil öğrenenlerin en çok kullanmak zorunda kaldıkları beceridir denebilir. Ana dilinde konuşma becerisi tabii olarak karşılansa da (Grugeon, Dawes, Smith ve Hubbard, 2005) yabancı dilde oldukça zorlanılabilmektedir. Bu zorluğu aşmanın önemli aşamalarından bir tanesi konuşmada akıcılığı kazanmaktır.

Akıcı konuşma genelde hızla, tekrara düşmemekle, dolgu kelime ve sesler kullanmamakla, ana dilindeki gibi konuşmakla vs. tanımlanmaktadır (Richards ve Schmidt, 2010). Lennon (1990) yabancı dilde akıcı konuşmayı dar ve geniş anlamli olmak üzere iki şekilde tanımlar. Geniş manada akıcı konuşma ile kastedilen, konuşma becerisindeki en üst mertebedir. Dar manada kullanıldığında ise ilgili dilde konuşanlar kadar hızlı konuşabilmek kastedilmektedir. Fillmore (1979) akıcı konuşmayı anlatılmak isteneni açık bir biçimde anlatma, hızlı konuşabilme, belagat vb. şekilde tarif etmektedir. Lennon'a (1990) göre ise akıcılık zaman bakımından unsurları ve tutukluk yaşamadan konuşabilmeyi ifade etmektedir.

Akıcı konuşma otomatik bir biçimde gerçekleşirken akıcı olmayan konuşma çok dikkat gerektirir ve zahmetlidir (Schmidt, 1991). Thornbury (2005) akıcı konuşmada birkaç özelliğın olduğunu vurgular. Bunlar duraklamaların uzun olmaması, duraklamaların genelde doldurulması, duraklamaların geçiş noktalarında olması, duraklamalar arasında uzun ifadelerin geçmesidir. De Jong'a (2016) göre akıcı olmayan bir konuşmada sessizlikler, doldurulmuş duraklar, uzatmalar, düzeltmeler, tekrarlar sıkça yaşanır. Thornbury ve De Jong'un akıcılıkla ilgili ifadelerinde doldurulmuş duraklar konusunda farklı görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Thornbury'ye göre bir kişi konuşurken duraklamak istese ve bunu dolgularla yapsa bu durum akıcı konuşmuş olmaya engel olmazken De Jong'a göre bu durum akıcı konuşma sayılmamaktadır.

Akıcı konuşabilmek için kişinin konuşma esnasında hem zihnindekilerini iletmesi hem de aynı anda sonraki söyleyeceklerini tasarlaması gerekir. Aksi takdirde konuşmasını durdurma, tekrara düşme, gereksiz sesler veya dolgular kullanma gibi durumlar yaşanır (De Jong, 2016). Thornbury'nin (2005) de belirttiği üzere, konuşma esnasında bir ifadenin planlanması diğer bir ifadenin iletim zamanı esnasında olur. Bu durum kişinin ilgili dile hâkimiyeti, konuyla aşinalığı gibi çeşitli unsurlara bağlıdır (Bilge, 2019). Konuşan kişi dille ilgili kurallar üzerinde, söyleyecekleri üzerinde veya diğer ilgili hususlarda gereğinden fazla düşünürse akıcı konuşması sekteye uğrar. Dolayısıyla akıcı konuşabilmek için dille ilgili bazı hususlarda otomatikleşmek gerekir.

Thornbury (2005) akıcı konuşmada otomatikleşmenin önemine değinmektedir. Konuşmanın aşamalarında kısmen otomatikleşmiş olmanın gerekli olduğuna değinen yazar otomatikleşme sayesinde bir işi yaparken başka bir konuşma işinin icra edilebileceğini söyler. Konuşma becerisinde otomatikleşme ise ancak uygulama yaparak geliştirilebilir. Bu uygulamalar sayesinde dille ilgili becerilerde otomatiklik artmaya başlar. Mesela Türkçe öğrenen yabancılar ilk başta günlük basit ifadelerde zorlanırken zamanla hızlı bir şekilde bu ifadeleri kullanabilirler. "İyi günler." gibi günlük bir ifadeye hızlı bir biçimde "Size de iyi günler." şeklinde karşılık vermek zamanla otomatikleşir. Bu otomatikleşme dili öğrenen kişinin aynı anda başka bir fikir tasarlamasına veya başka bir işle meşgul olmasına imkân sağlar. Bu nedenle, konuşmada otomatikleşmenin, yani akıcı konuşabilmenin yolu bol uygulamadan geçmektedir.

Akıcı konuşmada önemli olan unsurlardan belki de ilki konuşma hızıdır. Konuşma hızı akıcı konuşma konusunda en çok kullanılan değişkenlerdendir. Thornbury (2005) ve Götz (2013) akıcı konuşmada zamanla ilgili değişkenlerin öneminden bahsetmişlerdir. Fakat burada akıcılığın kapsamına değinmek gerekmektedir. Kimi çalışmalarda akıcılık altında doğruluk, tutarlılık gibi özelliklere de yer verildiği görülebilmektedir. Hâlbuki akıcılık bu tür özelliklerden farklıdır. Mesela Lennon (1990) akıcılığın doğruluktan ayrı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle akıcılık değerlendirmelerinde boyutların birbirine karıştırılmaması gerekmektedir.

Özellikle yabancı bir dil öğrenen için dinleyiciyi sıkmamak ve konuşmayı devam ettirebilmek önemlidir. Fillmore'a (1979) göre dinleyiciler bir kişinin akıcı konuşup konuşmadığı hakkında karar verirken birkaç farklı unsuru dikkate alır. Bunlar konuşma süresinin uzun olması, tutarlılık, uygun ifadeler kullanabilme ve üretkenliktir. Fakat buradaki akıcılık algısı kişiden kişiye değişebilir.

Akıcı konuşma Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (MEB, 2021) çok sık değinilen bir beceridir. Pek çok kez akıcı konuşmanın farklı alanlardaki yetkinliklerine ve gerekliliklerine dair açıklamalarda bulunulmuştur. Akıcılık "Edimsel Yetkinlik" in altı önemli unsurundan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çerçeve programda akıcı konuşma geniş ve dar anlamlı olmak üzere iki farklı şekilde tarif edilmiştir fakat program kapsamında dar anlamlı hâli kabul edilmiştir. Buna göre akıcı konuşma tereddüt ve duraklamalar olsa da ifade oluşturabilmek, konuşmayı sürdürürebilmek, uzun ifadeler üretebilmek, ifadeye kolaylık ve doğallık olarak ele alınmaktadır. C2 seviyesindeki öğrenciler için akıcılık zahmetsiz, tereddütsüz bir şekilde, uzunca konuşabilmek, sadece belli noktalarda duraklayabilmek olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancıların yeterince akıcı bir biçimde konuşabilmeleri hedeflenmektedir.

Bu açıdan bakıldığında akıcı konuşmanın Türkçe öğrenen yabancılar için oldukça önemli bir hedef olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, C2 seviyesine gelmiş olan öğrencilerin konuşma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada aşağıdaki iki sorunun cevabı aranmıştır:

-C2 seviyesinde (YTB akademik Türkçe öğrencileri) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ULUTÖMER öğrencilerinin akıcı konuşma becerileri ne durumdadır?

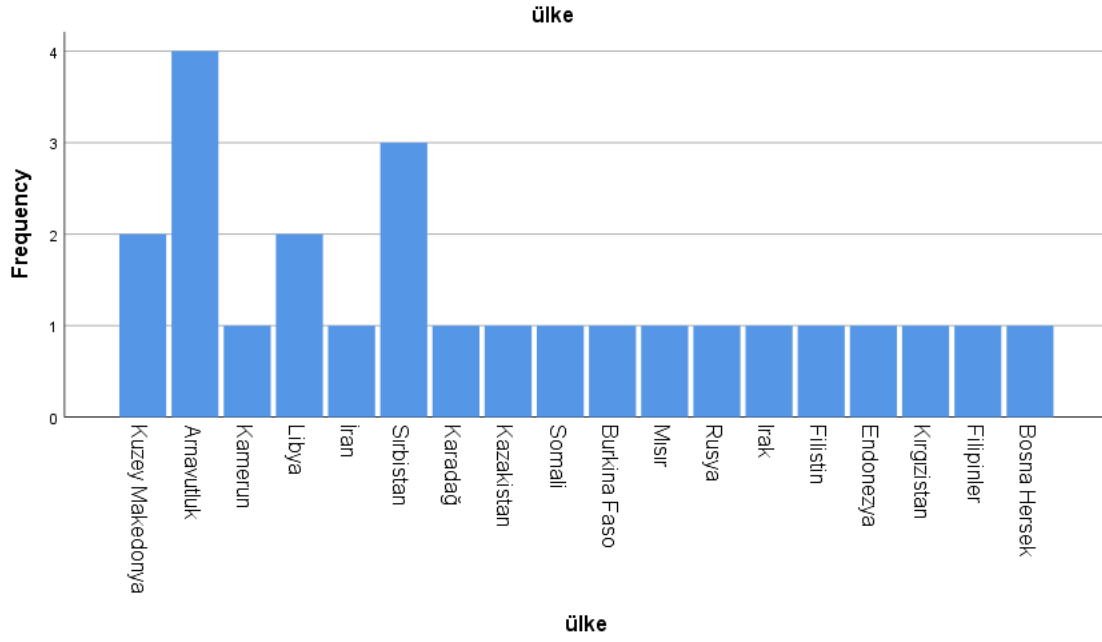
-Öğrencilerin akıcı konuşma becerileri değişkenlere göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Bu çalışmada C2 seviyesindeki öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin hangi seviyede olduğu ve çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmada nicel desenlerden betimsel tarama kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları Bursa ULUTÖMER'de Türkçe öğrenimine devam eden ve C1 seviyesini bitirip akademik Türkçeye başlayan yabancı uyruklu 25 öğrencidir. Öğrencilerin 9'u erkek 16'sı bayandır. Öğrencilerin ülkelere göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin ülkelerinin dağılımı

Veri Toplama ve Çözümleme

Çalışmanın verileri 2021 Eylül ayında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilere “Ülkenizdeki bir bayramı anlatınız.” ve “Ülkenizdeki bir destanı, tarihî olayı, masalı v.b anlatınız.” soruları sorulmuştur. Öncelikle ilk soruyu cevaplamaları, ikinci soruya gerektiği takdirde geçmeleri söylenmiştir. Sorular sorulduktan sonra düşünmek için bir dakika verilmiştir. Konuşma süresi için bir sınır koyulmamıştır. Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinden önce bütün konuşmalar Word programına aktarılmıştır. Dolgu olan bütün kelimeler (yani, mesela, falan...) ve gereksiz yere tekrar edilen kelimeler hatalı olarak sayılmıştır. Hesaplamalarda kolaylık açısından saniyeler ve kelimelerin sayımı tercih edilmiştir. Yarım kalan kelimeler hesaplamalara dâhil edilmemiştir. Öğrencilerin kendini tanıtmaları ve “Bitti, bu kadar.” gibi ifadeleri analiz dışı bırakılmıştır. Yanlış telaffuz edilen, yanlış yerde kullanılan kelimeler hatalı kabul edilmemiştir. Örnek bir inceleme Resim 1’de verilmiştir. Resim 1’de kırmızı boyalı yerler analiz dışı bırakılan yerlerdir. Sarı renkli yerler dolgu olarak sayılan kısımlardır. Beyaz kısımlar ise öğrencilerin akıcı olarak konuşabildikleri kısımlardır.

Benim ülkem bayram çok önemli bir olay... Merhaba benim adım Aynur İsmaili ben Kuzey Makedonya'dan geliyorum. Yirmi dokuz yaşındayım ve yüksek lisans piskoloji bölümünde okuyacağım. Ben bu konu seçtim bayramı ülkenizdeki bi bayramı anlatınız. Benim ülkem kurban bayramı çok önemli bir olay ve bu din ile hakkında konuşuyor. Biz bu kurban bayramı çok önemli veriyoruz ve bu bugün için biz çok hazırlama yapıyoruz. Mesela bir hafta bir hafta veya iki hafta önce kadınlar ev temizliyor, çocuklar için k... yeni kıyafetli yeni kıyafetlerini alıyor. Erkekler o gün namaz için namaz için namaz... Namaz camiye namaz kılt için gi gidiyor sonra geri dönüyor. Biz çok büyük bir kahvaltı yapıyoruz ve kahvaltı sonra erkekler ziyaret için ve hayırlı olsun için geliyor Kadınlar genellikle eve... eve oturuyor ve gün boyunca biz bo böyle geçiyoruz yani misafirler, erkekler bekliyoruz kahve ikram veriyoruz ve baklava bizim için çok önemli bir tatlı bayram için ve böyle sse sevinç bir gün bizim için ve her zaman u insanlar için bu bugün bugün çok çok zevk alıyoruz. Bu kadar. Tamam. Bugün ayrıca tatil resmi bir gün oluyor benim ülkem. Yani eğer biz okula gidiyoruz bugün o gün biz tatil. Tatil var çünkü herkes eve kalacak ve onun onları birlikte... birlikte bugün.

Şekil 2. Örnek çözümleme

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde şu değişkenler hesaplanmıştır:

- Toplam kelime sayısı: Analiz dışı bırakılan (Şekil 1'de kırmızı renge boyalı olan) kısımlar hariç bütün kelimeler.
- Konuşma hızı: Dolgular ve tekrarlar çıkarıldıktan sonra kalan kelime sayısı.
- Konuşma hızının toplam kelimeye oranı
- Toplam konuşma süresi: Analiz dışı bırakılan yerler hariç toplam saniye
- Dakika başına düşen toplam kelime sayısı
- Dakika başına düşen kelime hızı

Çalışma grubunda sınırlı öğrenci olması sebebiyle parametrik analizler kullanılamamıştır. Betimsel analizlere ek olarak parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman Brown analizleri yürütülmüştür. Ayrıca saçılım grafiklerine de yer verilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1'de akıcı konuşma değişkenlerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

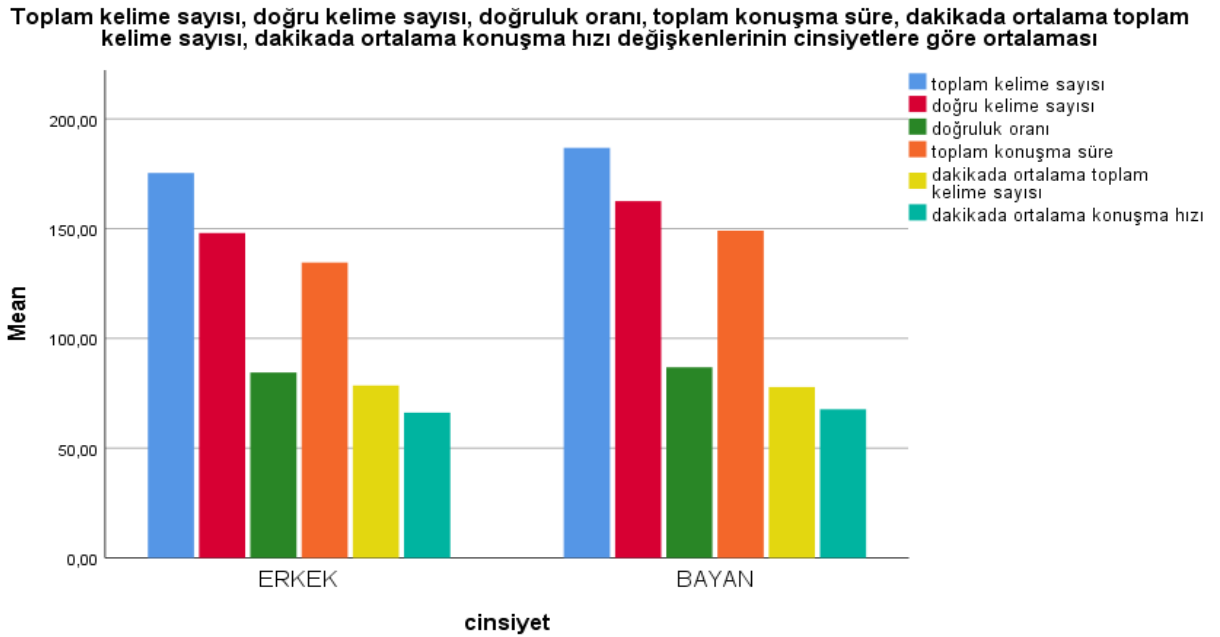
	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Toplam kelime sayısı	108	295	182,7	78,4
Doğru kelime sayısı (konuşma hızı)	78	243	157,3	42,7
Doğruluk oranı	72,2	94,5	86	6,1
Toplam konuşma süresi	74	301	143,8	46,7

Dakikadaki ortalama toplam kelime sayısı	55,6	105	78,1	14
Dakikadaki ortalama konuşma hız	46,8	98,9	67,1	13,1

Tablo 1. Akıcı Konuşma Değişkenlerine Ait Betimleyici İstatistikler

Tablo 1'e göre C2 seviyesindeki öğrencilerin bildikleri bir konuda konuşabildikleri toplam kelime sayısı 108-295 arasında değişmiştir. Öğrenciler ortalama 182,7 kelime konuşmuşlardır. Dolgular ve tekrarlar çıkarıldığında ise 78-243 kelime arasında değişen ve 157,3 kelimelik ortalamaya sahip konuşma hızı olduğu görülmektedir. Doğruluk oranı ise ortalama %86'dır. Doğruluk oranında en düşük öğrenciye bakıldığında konuşmasının yaklaşık %28'lik kısmının dolgu ve/veya tekrarlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Toplam konuşma süresi açısından incelendiğinde 74-301 saniye arasında değişen ve 143,8 saniyelik ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada ürettikleri toplam kelime sayısı 55,6-105 kelime arasında değişmektedir. Dakikadaki ortalama konuşma hızında da 46,8 ve 98,9 kelimelik oranlar görülmektedir. Bu iki veriden yola çıkarak öğrenciler arasında çok ciddi farkların olduğu anlaşılmaktadır. Kimi öğrenciler saniyede 1.5 kelime üretebilirken kimisi saniyede bir kelime bile üretememiştir. Dolayısıyla öğrenciler arasında ciddi farkların olduğu anlaşılmaktadır.

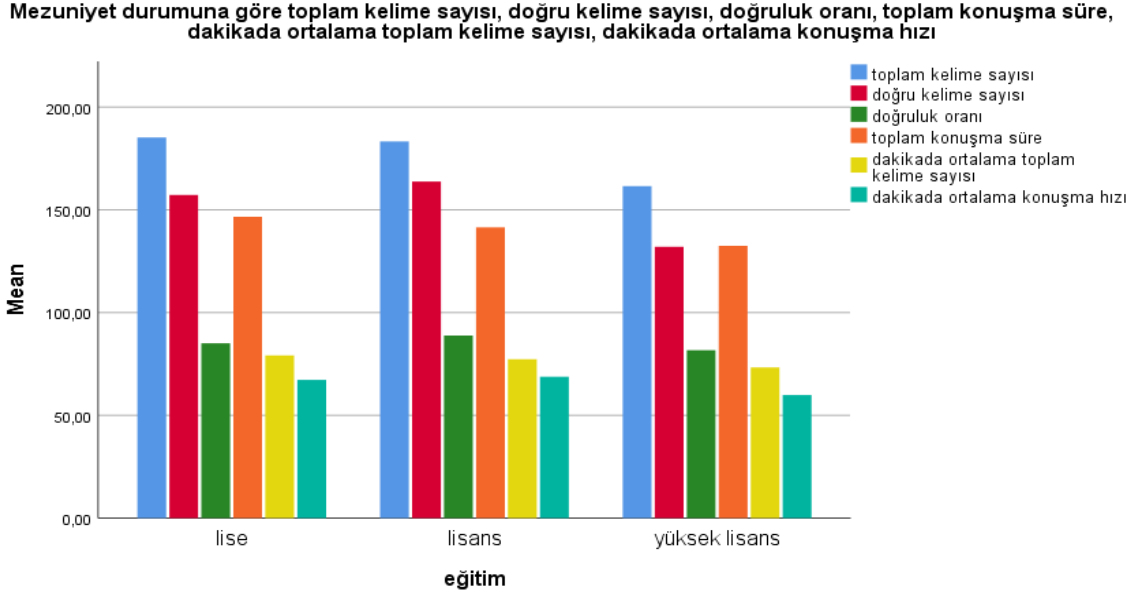
Şekil 3'te akıcı konuşma becerisinin değişkenlere göre değişimi verilmiştir.



Şekil 3. Akıcı konuşma değişkenlerinin cinsiyete göre değişimi

Şekil 3'teki verilere bakıldığında bayan öğrencilerin çok küçük farklarla daha yüksek verilere sahip olduğu görülmektedir. Fakat Mann Whitney U testi analizlerine göre aradaki fark anlamlı değildir.

Şekil 4'te öğrencilerin mezuniyet durumlarına göre akıcı konuşma becerilerine ait değişkenlere yer verilmiştir.



Şekil 4. Akıcı konuşma değişkenlerinin mezuniyet durumuna göre değişimi

Şekil 4'e bakıldığında mezuniyet durumuna göre akıcı konuşma becerisi değişkenleri arasında ciddi bir farkın olmadığı görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis H testi de hiçbir değişkende gruplar arasında herhangi bir fark olmadığını göstermiştir.

Şekil 5'te uyruklara göre değişkenlerin değişimi gösterilmiştir.

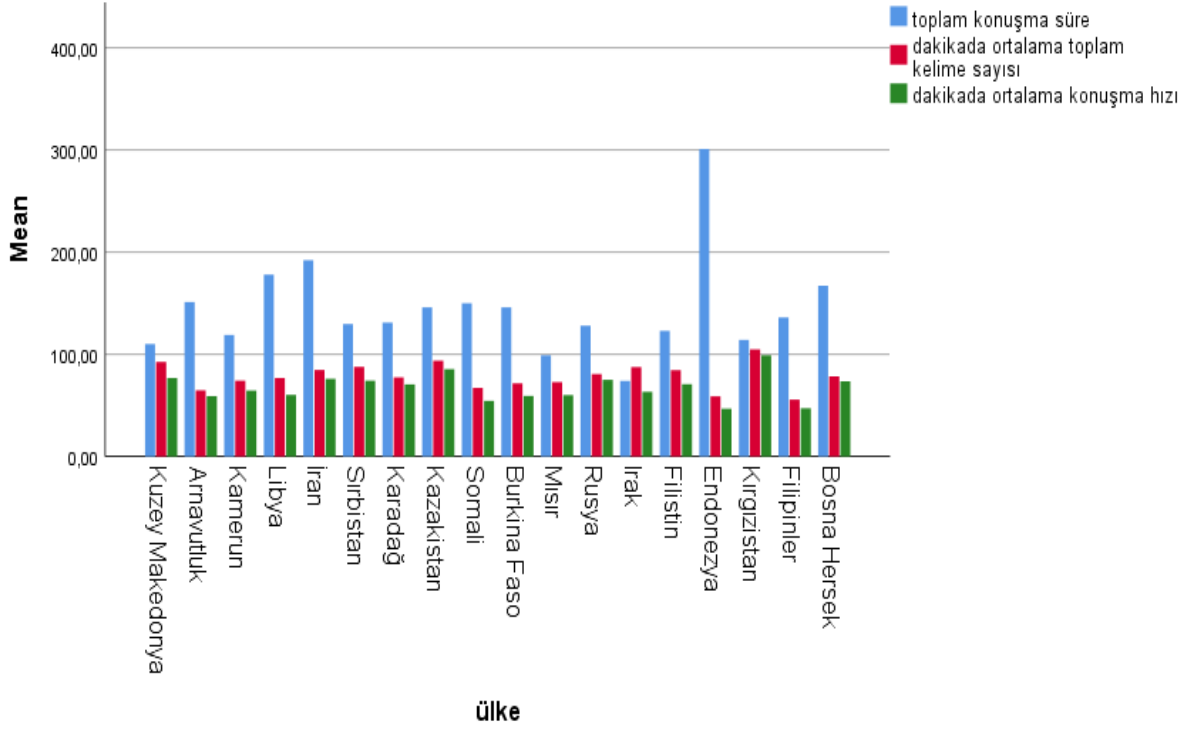


Şekil 5. Akıcı konuşma değişkenlerinin ülkelere göre değişimi (1)

Şekil 5'e göre toplam kelime sayısında en iyi konuşan öğrenci Endonezyalıyken en zayıf öğrenci Iraklıdır. Doğru kelime sayısında İranlı öğrenci en iyiyken en zayıf öğrenci Iraklıdır. Doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranında en iyi öğrenci Kırgızistanlıyken en zayıf öğrenci Iraklıdır.

Şekil 6'da öğrencilerin uyruklarına göre akıcı konuşma değişkenlerinin değişimine ait ikinci grafik sunulmuştur.

Ülkelere göre toplam konuşma süresi, dakikadaki ortalama toplam kelime sayısı ve ortalama konuşma hızı



Şekil 6. Akıcı konuşma değişkenlerinin ülkelere göre değişimi (2)

Şekil 6'ya göre toplam konuşma süresinde Endonezyalı öğrenci açık ara öndedir. Bu öğrenci yaklaşık 5 dakika konuşmuştur. En kısa konuşan öğrenci ise Iraklıdır ve 74 saniye konuşmuştur. Dakikadaki ortalama toplam kelime sayısında en iyi öğrenci Kırgızdır. En zayıf öğrenci ise Filipinlidir. Dakikadaki ortalama konuşma hızı açısından en iyi öğrenci Kırgızken en zayıf Endonezyalıdır.

Yaş ile akıcı konuşma değişkenleri arasında yapılan Spearman Brown analizi sonuçlarına göre yaş ile hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu korelasyonlara ait saçılım grafikleri Ek'ler kısmında görülebilir.

Sonuç

Bu çalışmada C2 seviyesinde olan 25 öğrencinin akıcı konuşma becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin ciddi değişkenlikler gösterdiği görülmüştür. En yüksek ve en düşük değerlere bakıldığında toplam kelime sayısında 187, doğru kelime sayısında 165, dakika başına ortalama toplam kelime sayısında 49, dakika başına ortalama konuşma hızında 52 kelimelik farklar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra konuşma süresinde yaklaşık dört dakikalık fark ve doğruluk oranında %20'nin

üzerinde fark görülmüştür. Buna göre öğrencilerin akıcı konuşma bakımından çok ciddi farklarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda çerçeve metnindeki akıcı konuşma hedefine ulaşma ile ilgili ciddi değişimlerin olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ve mezuniyet durumlarına göre akıcı konuşma değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyetlere göre bir inceleme yapıldığında bayan öğrencilerin küçük farklarla daha yüksek değerlere sahip olduğu görülse de Mann Whitney U testi sonuçları anlamlı fark göstermemiştir. Fakat daha çok katılımcının olduğu çalışmalarda anlamlı farkın çıkması mümkündür. Ancak literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyetlerine göre diğer dil becerileri arasında anlamlı fark bulman çalışmaları vardır. Mesela Tüfekçioğlu (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler arasında kelime hazinesi açısından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla, özellikle yaşı büyük öğrencilerden oluşan katılımcılarda anlamlı bir farkın olmaması mümkündür.

Yaş ile hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yaşın küçük olduğu durumlarda ciddi farklara sebep olabileceği bilinse de büyük katılımcıların olduğu gruplarda yaşın pek öneminin kalmadığı söylenebilir. Örneğin Tüfekçioğlu (2020) yaşla kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu nedenle, yaşında etkisi ilerleyen yaş gruplarında ortadan kalkmaktadır.

Katılımcıların uyruklarına göre akıcı konuşma becerilerinde ciddi farklılaşmalar görülmektedir (bkz. Şekil 5 ve 6). Her ne kadar çoğu ülkeden birer öğrenci olsa da ana diline göre yabancı dil ediniminde farklılıkların olabileceği bilindiğinden, akıcı konuşmada da uyruklar arasında anlamlı farklılık olabilmesi mümkündür. Mesela Memiş (2018) Türkçe öğreniminde dil kökenlerinin etkili olduğunu bulmuştur. Tüfekçioğlu (2020) da Arap öğrencilerin kelime hazinesinde bazı boyutlarda diğer dil ailelerinden gelen öğrencilere göre daha iyi olduklarını tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak dil ailelerinin akıcı konuşma üzerinde ciddi bir etkisi olabilir. Ancak bu konuda net bir şey söyleyebilmek için daha çok katılımcının olduğu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

-Akıcı konuşma ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ciddi miktarda çalışma bulunmamaktadır. Hâlbuki yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde bu alanda binlerce çalışma vardır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı konuşma becerisine odaklanmak gerekmektedir.

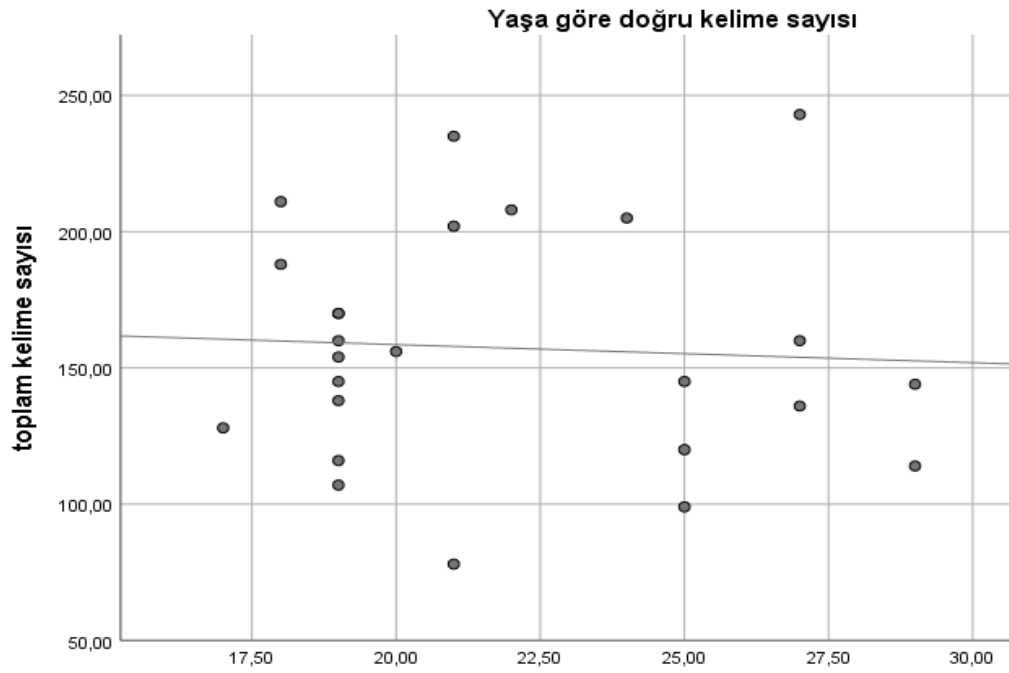
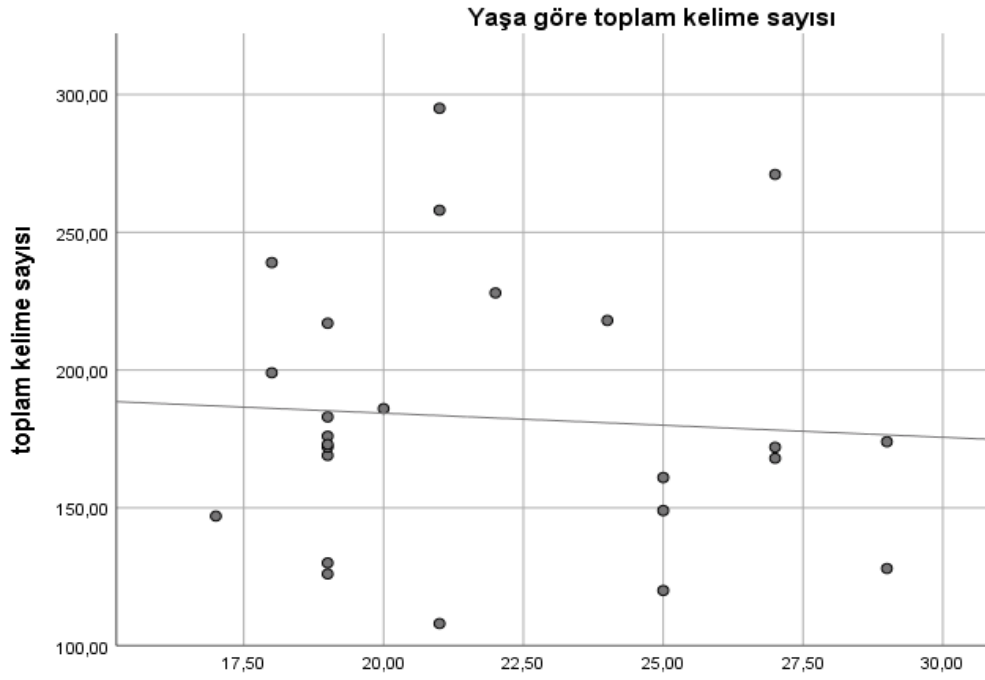
-Akıcı konuşma becerisini etkileyen unsurların tespit edilmesi çerçeve programındaki hedeflere ulaşmak açısından önemlidir. Akıcı konuşma becerisinin hangi değişkenlere göre nasıl değiştiğini gösteren çalışmalar gelecekte akıcı konuşma eğitimlerinin hazırlanmasında yardımcı olabilir.

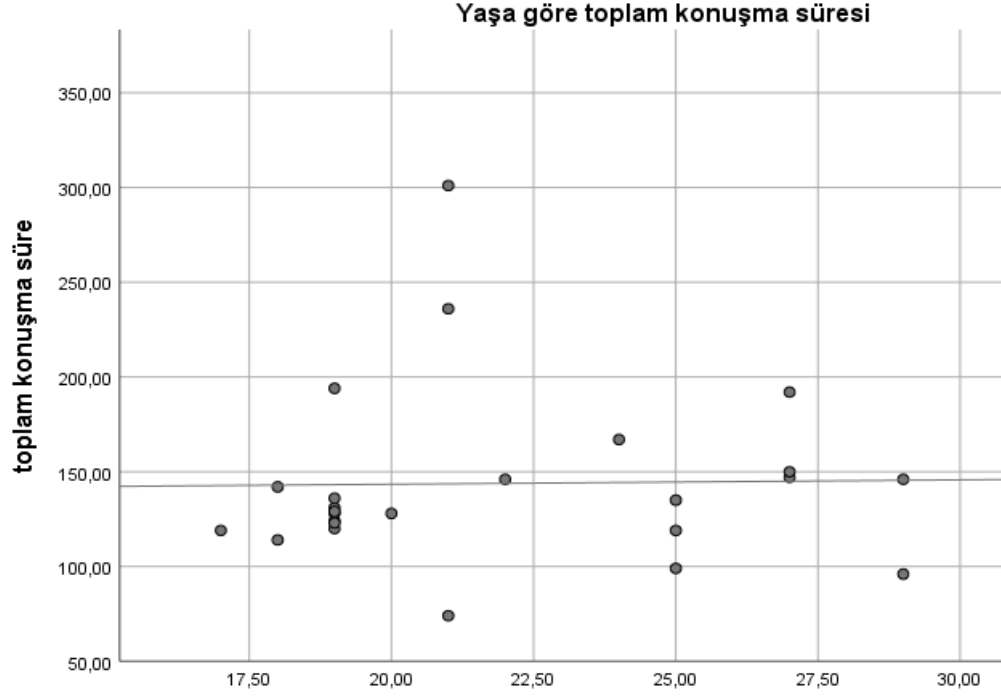
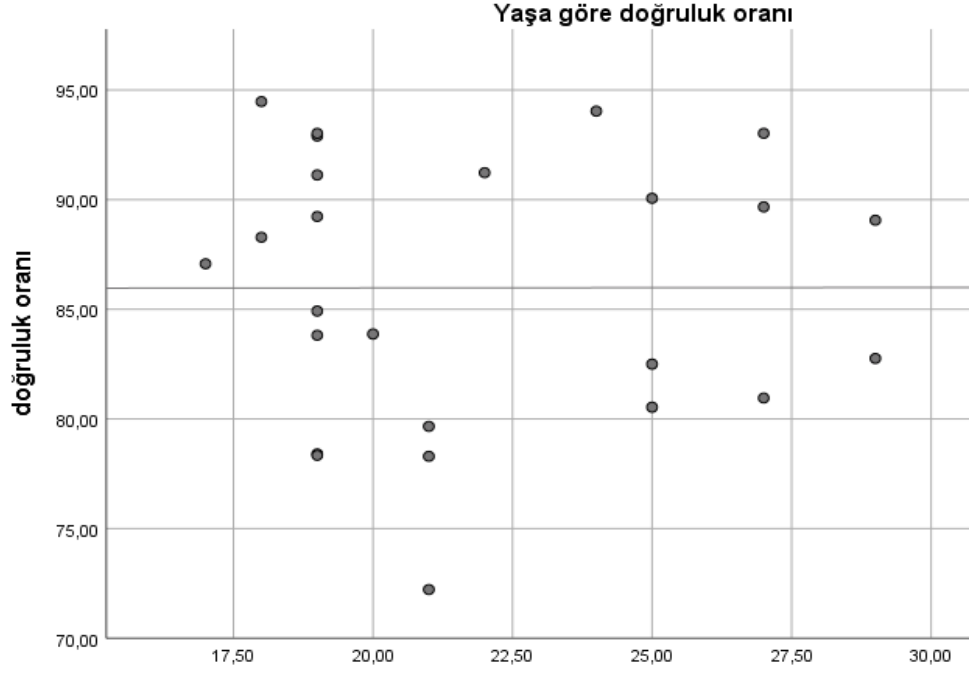
-Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin akıcı konuşma becerileri arasında çok büyük farklar olabilmektedir. Bu farkların azaltılması için sınıf içi etkinliklerde gereken düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

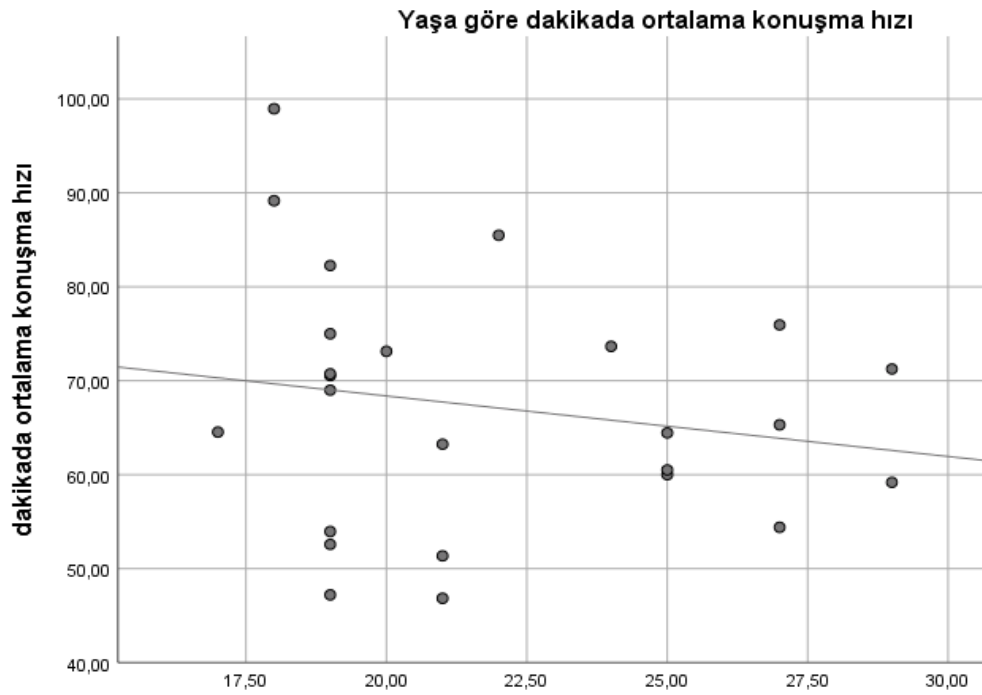
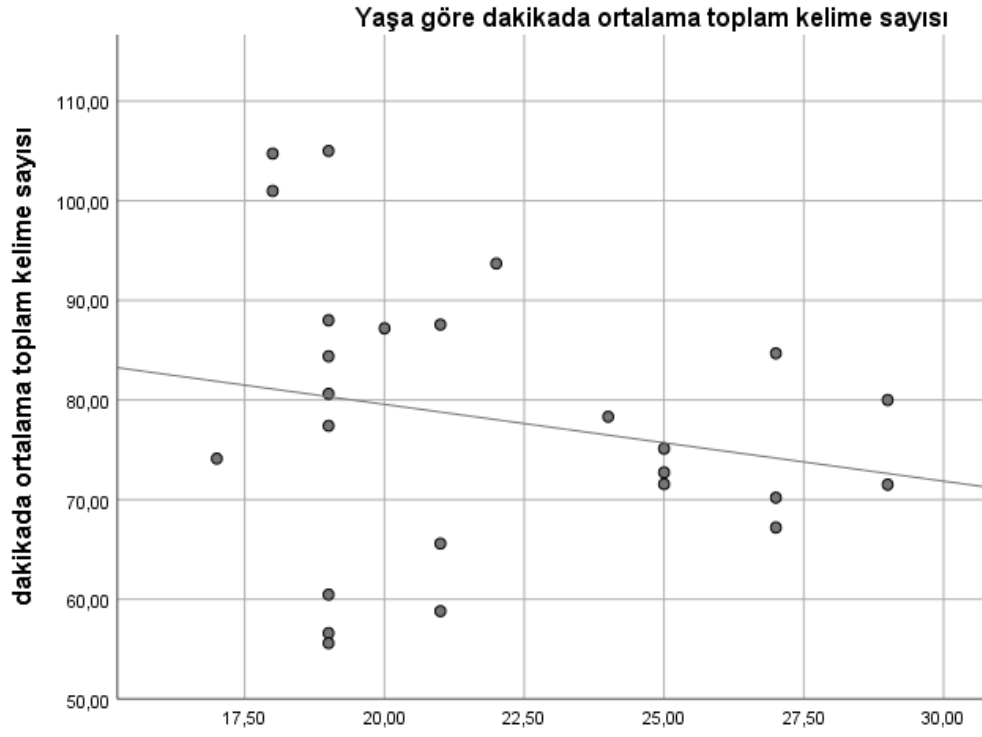
Kaynakça

- Bilge, H. (2019). *Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- De Jong, N. H. (2016). Fluency in Second Language Assessment. D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment içinde* (s. 203-218). Berlin: De Gruyter.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability And Language Behavior içinde*. New York: Academic.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design Ad Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). *Teaching Speaking & Listening In The Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- Memiş, M. R. (2018). *Impact of Derivational Morpheme Teaching on Vocabulary, Lexicalization Skill and Reading Comprehension Competence of The Students Learning Turkish As Foreign Language*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı cilt)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Learning Language*, 40(3), 387-417.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson.
- Schmidt, R. (1991). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(1), 91-138.
- Thornbury, S. (2005). *How to speaking*. New York: Longman.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.

EK. Korelasyonlara ait saçılım grafikleri







Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Küresel Deneyimler

Prof. Dr. Hülya PİLANCI
Eskişehir Teknik Üniversitesi
hpilanci@anadolu.edu.tr

Öğretim Görevlisi Dr. Olcay SALTİK
Anadolu Üniversitesi
osaltik@anadolu.edu.tr

Öğretim Görevlisi Dr. Sevgi Çalışır ZENCİ
Anadolu Üniversitesi
sevgicalisir@anadolu.edu.tr

Özet

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. Dil öğrenmenin çok çeşitli nedenleri vardır. Bunların çoğunun uzun süredir devam eden mitlere dayandığını söyleyebiliriz. Dil öğretiminin temel gerekçeleri de bunlara bağlı olarak gösterilmektedir. Bunun yanı sıra dil öğrenme ihtiyacının, öğretme gerekçelerinin ve öğretim metotlarının tarihi sürece bağlı olarak geliştiğini, değiştiğini görmekteyiz. Günümüzün, giderek daha fazla birbirine bağlanan ve birbirine bağımlı hâle gelen dünyasında ise yabancı dil yeterlilikleri, dünyayla daha hızlı ve anlamlı bir şekilde etkileşim kurma fırsatı veren hayati bir beceridir. Bu beceri aynı zamanda, küresel anlamda rekabetin ve başarının da anahtarıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için son yıllarda geliştirilen politikalar ve kurumlarımızın katkıları çok önemlidir. Ancak bir dilin tanıtımı ve farkındalığının yükselmesi için küresel olarak da olanakların, uluslararası çeşitli protokollerin değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle yeni teknolojiler uluslararası iletişimi sınırsız hâle getirmiş ve işbirliğini kolaylaştırmıştır. Ayrıca e-öğrenme, sınırlar ötesine ve büyük kitlelere dil öğretimi için de uygun bir alan olarak geliştirilmiştir. Online dil öğretimi, teknolojik gelişmeleri en hızlı tüketen bir alan hâline gelmiştir. Bu çalışmada, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin küresel alanlara taşınmasının önemi ve katkıları; bir online dil öğretim sisteminin kurulması amacıyla, yürütücü olarak geliştirdiğimiz “ELBEP: Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology” ve Filistin Üniversitelerinde, bir online dil öğretim sisteminin geliştirilmesi için ortak olarak katıldığımız “An e-Learning Initiative that Bridges Educational and Socio-Political Gaps” başlıklı uluslararası projelerdeki deneyimlerimiz üzerinden ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğretiminde uluslararası projeler

Global Experiences in Turkish Teaching as a Foreign Language

Abstract

The need to learn a foreign language is as old as human history. There are many reasons for learning a language. We can say that most of them are based on long-standing myths. The main reasons for language teaching are also shown depending on these. In addition, we see that the need for language learning, teaching reasons and teaching methods have developed and changed depending on the historical process. In today's increasingly interconnected and interdependent world, foreign language proficiency is a vital skill that provides the opportunity to interact with the world more quickly and meaningfully. This skill is also the key to global competition and success. Policies developed in recent years for the teaching of Turkish as a foreign language and the contributions of our institutions are very important. However, it is important to evaluate the opportunities globally and various international protocols for the promotion and awareness of a language. Especially new technologies have made international communication unlimited and facilitated cooperation. In addition, e-learning has been developed as a suitable field for teaching languages across borders and to large audiences. Online language teaching has become an area that consumes technological developments the fastest. In this study, the importance and contributions of Turkish teaching as a foreign language to global areas; “ELBEP: Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology”, which we developed as an executive for the purpose of establishing an online language teaching system, and “An e-Learning Initiative that Bridges Educational”, which we participated in jointly for the development of an online language teaching system in Palestine Universities and Socio-Political Gaps” will be discussed through our experiences in international projects.

Keywords: Language teaching, Teaching Turkish as a foreign language, international projects in language teaching

Giriş

Günümüzün, giderek daha fazla birbirine bağlanan dolayısıyla bağımlı hâle gelen dünyasında yabancı dil yeterlilikleri, dünyayla daha hızlı ve anlamlı bir şekilde etkileşim kurma fırsatı veren hayati bir beceridir. Bu beceri aynı zamanda, küresel anlamda rekabetin ve başarının da anahtarıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için son yıllarda uygulanan politikalar ve kurumlarımızın katkıları çok önemlidir. Ancak bir ulusun, dilin tanıtımı ve farkındalığının yükselmesi için, uygulama alanının arka planında kalan, uluslararası olarak sunulan bilimsel olanakların, çeşitli protokollerin değerlendirilmesi de önemlidir.

Özellikle yeni teknolojiler uluslararası iletişimi sınırsız hâle getirmiş ve işbirliğini kolaylaştırmıştır. E- öğrenme, sınırlar ötesine ve büyük kitlelere dil öğretimi için de uygun bir alan olarak geliştirilmiştir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin küresel alanlara taşınmasını iki farklı uluslararası projedeki deneyimlerimiz üzerinden ele alınmaya çalışılacaktır.

- Çevrimiçi dil öğretim sisteminin kurulması amacıyla, yürütücü olarak geliştirdiğimiz ELBEP (Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology)
- Filistin Üniversitelerinde, bir çevrimiçi dil öğretim sisteminin geliştirilmesi için ortak olarak katıldığımız TEFL- ePAL (An e-Learning Initiative that Bridges Educational and SocioPolitical Gaps)

Projeler

ELBEP: (Avrupa Hapishanelerinde Dil Engellerini Açık ve Uzaktan Eğitim Teknolojisi ile Ortadan Kaldırmak) AB Grundtvig, Lifelong Learning Programme

Ortaklar:

Üniversiteler;

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hellenic Open University, the Open University Greece

Linguapolis Institute for Language and Communication, an Institute for Language and Communication within the University Antwerp

Moscow State University for Economics, Statistics and Informatics

Networks;

European Distance and E-learning Network (EDEN)

European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)

Projenin amacı, Avrupa hapishanelerinde bulunan mahkûm ve tutuklular ile hapishane personeli arasındaki dil ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iletişim problemlerini internet tabanlı dil öğretim programları aracılığıyla ortadan kaldırmaktır.

Projenin ardındaki fikir, hapishane çalışanları ve mahkûmlar arasında iletişimin mahkûmun anadilinde başlatılmasının mahkûmların rehabilitasyonunu kolaylaştırabileceği, içinde

buldukları ülkenin dilini öğrenme motivasyonlarını artıracığı ve mahkûmların içinde buldukları duruma daha kolay uyum sağlayabileceğidir.

Proje önerisi öncesinde, Avrupa ülkelerinin istatistik kurumlarının kayıtları üzerinde kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Avrupa ülkelerinde hapisanelerde bulunan yabancı mahkûmların yüksek oranda Türkçe, Rusça, Lehçe, İspanyolca ve Yunanca konuşan mahkûmlar olduğu tespit edilmiş ve çok yönlü bir proje olarak, ELBEP, AB hapisane çalışanlarının Türkçe, Rusça, Lehçe, İspanyolca, Yunanca ihtiyaçlarına odaklanmıştır.

Avrupa Konseyinin Hapishanelerdeki Eğitimle İlgili Tavsiyesi No. R(89)12

Madde 3 “Hapishanedeki eğitim sosyal, ekonomik ve kültürel bağlam düşünülerek kişinin bir bütün hâline gelmesini amaçlamalıdır.”

Madde 13 “Sosyal eğitim, mahkûmların topluma dönmelerini kolaylaştırma düşüncesinden yola çıkarak, hapisane içerisinde günlük yaşamını idare etmesini sağlayacak pratik unsurları içermelidir.”

Konseyin tavsiyesinde belirtildiği gibi, mahkûmların sosyal kültürel uyumu son derece önemlidir ve bu durum, mahkûmların yabancı uyruklu olduğu ve mahkûmlarla hapisane ekibi arasındaki iletişimin çok önemli olduğu durumlarda, iletişim engellerin kaldırılmasını zorunlu kılmaktadır. AB kültürel politikaları da Avrupa’daki dilsel çeşitliliği desteklemekte ve hoşgörüsüzlük, yabancı düşmanlığı, ırkçılığa karşı koyabilmek için insanların birbirlerini ve birbirlerinin düşünce tarzlarını anlayabildikleri bir ortam yaratmada önemli bir değer olarak çok dilliliğin önemine dikkat çekmektedir (EurActiv, 2010).

Ayrıca, Avrupa Birliğinin çok dillilik stratejisi, küreselleşme ve artan göç gibi zorlukları çözmeye dil becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Nitekim 2008 yılının, Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olarak belirlenmesindeki amaç da kültürler arasındaki iletişim engellerini kaldırmada dilin rolüne dikkat çekmektir.

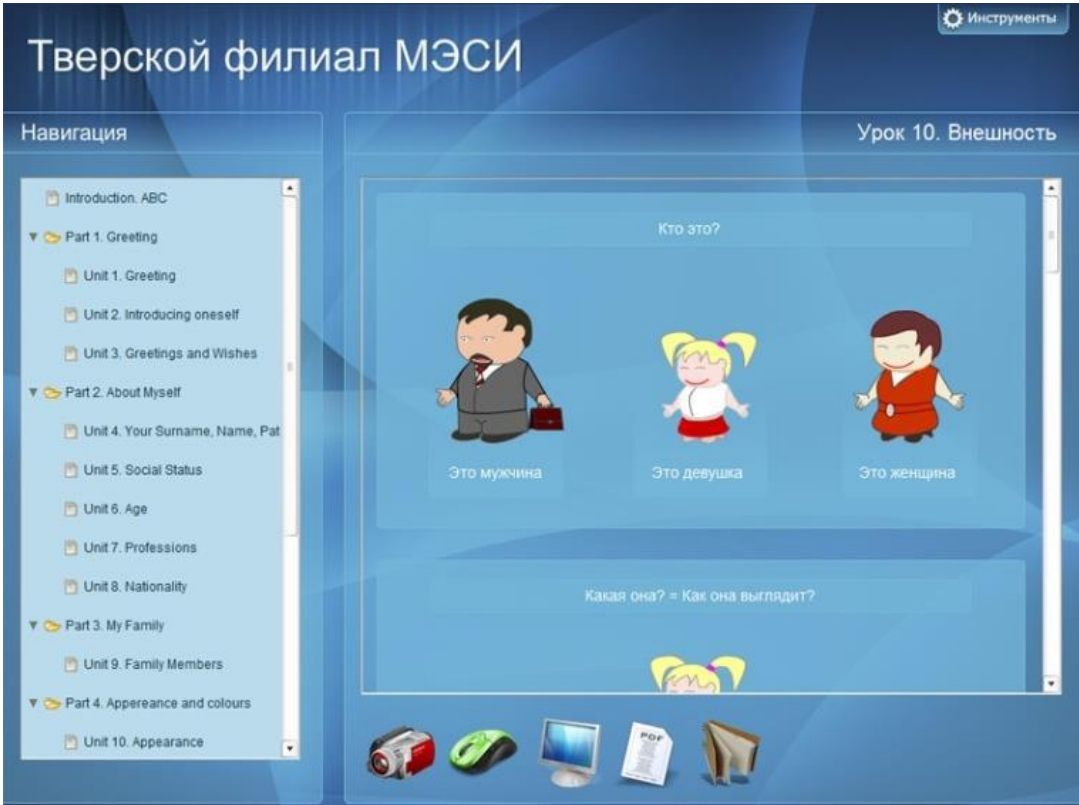
Uygulama öncesi, hapisane çalışanlarının bilgisayar kullanma becerileri, önceki deneyimleri ve çalışma koşullarını öğrenmek üzere bir ihtiyaç değerlendirme anketi geliştirilmiştir. Katılımcılara, çalışma ortamlarında kültürlerarası iletişim problemlerini çözmek için bir e-öğrenme dil programı kullanarak yabancı bir dil öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Ülkelere göre, katılımcıların %80’i bir yabancı dil öğrenmek istediğini ve %90’ı internet erişimleri olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90’dan fazlası, yabancı bir dil öğrenmenin işlerini kolaylaştıracağına inandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tercih ettikleri diller sırasıyla İspanyolca, Rusça, Türkçe, Lehçe ve Yunancadır. Uygulamalar Belçika, Almanya ve Yunanistan’daki hapisanelerde yapılmıştır. Uygulamaya 99 İspanyolca, 26 Rusça, 18 Türkçe, 17 Yunanca ve 16 Lehçe olmak üzere 176 öğrenen (büro memuru, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi, eğitimci, temizlik görevlisi) katılmıştır.

Proje, ALTE (The Association of Language Testers in Europe) A1 standartlarını karşılayacak şekilde, güvenilir ve verimli bir ortam oluşturmak üzere tasarlanmıştır. Sistem, ODL formatında bir yabancı dil e-öğrenme portalında mevcut web araçları kullanılarak uygulanmıştır. Yaşamboyu öğrenme için yenilikçi ve ICT temelli içerik ve hizmet sağlamıştır. Katılımcılar, zaman ve mekân kısıtlamalarının üstesinden gelebilen açık ve esnek bir öğrenme ortamına erişim elde etmişlerdir. Dersler, benzer yetişkin öğrenme programları geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken faktörlerin çokluğu ve karmaşıklığına dayandırılmıştır.

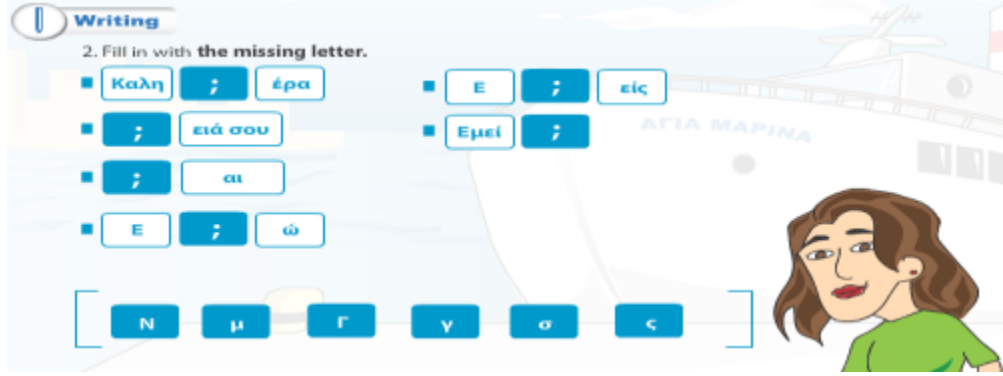
Şekil 1. ELBEP Türkçe



Şekil 2. ELBEP Rusça



Şekil 3. ELBEP Yunanca Yazma Etkinliği



TEFL-ePAL (Eğitim ve Sosyo Politik Alandaki Boşlukları Dolduracak Bir E-Öğrenme Girişimi) 2018-2022

Ortaklar:

Al Quds Açık Üniversitesi (Filistin)

Filistin Ahliya Üniversitesi (Filistin)

Al-Istiqlal Üniversitesi (Filistin)

Filistin Teknik Üniversitesi Kaddorrie (Filistin)

Anadolu Üniversitesi (Türkiye)

Chemnitz Üniversitesi (Almanya)

Wolverhampton Üniversitesi (İngiltere)

Universal Learning Systems (İrlanda)

PITMAN (İngiltere)

Projenin temel amacı, 4 Filistin üniversitesinde öğrencilerin genel olarak yabancı dil kapasitelerini ve becerilerini geliştiren, mükemmelliğini sağlayan ve yaşam boyu öğrenmeyi, açıklığı, modernleşmeyi, uluslararasılaşmayı ve kültürlerarası hoşgörüyü arttırmayı hedefleyen uluslararası bir çevrimiçi girişimi başlatmaktır.

Bu girişim sonucunda, farklı ülkelerden akademik profesyonellerin işe katılımıyla öğrencilerin özel ihtiyaç ve koşullarını da dikkate alan, hiçbir kısıtlama olmaksızın erişilebilecek, çağın becerilerini kapsayan, sürdürülebilir, yüz yüze ve çevrimiçi kurslarda uygulanabilecek esnek bir yabancı dil öğretim müfredatı geliştirmesi ve uzaktan öğrenme teknolojileri de kullanılarak uygulanması amaçlanmaktadır.

Projenin ardındaki fikir, akademik dünyaya özgür katılım hakkıdır. Bilindiği gibi Filistin, sosyopolitik nedenlerden dolayı sınırları içinde sınırlandırılmış bir durumdadır. Filistin'deki işgal halkın hareketlerini etkilemekte, bölge coğrafi ve sosyopolitik olarak ayrılmaktadır. Bu, Filistin'deki tüm öğrenciler için kaliteli eğitime erişimde adaletsizliğe yol açmaktadır. Bilgi, beceri ve kültürün paylaşılması Filistin üniversiteleri için büyük güçlükler teşkil etmektedir. Akademisyenler de engeller nedeniyle, dünyanın farklı bölgelerinden meslektaşlarıyla iletişim

kurmak ve onlarla etkileşime geçmek için mücadele etmektedir. Bu güçlükler, duvarlar arasında kalan bir toplumun, küresel toplumun aktif üyeleri olmalarını önlemektedir.

Projenin çıktıları ve sonuçları dil öğrenmede, küresel bağlamda çalışma ve verimliliğe, kültürlerarası hoşgörüde mükemmelliğe katkıda bulunacaktır. Bu proje ile geliştirilecek olan teknolojik yapı Türkçe, Arapça, Almanca öğretimi için de bir alt yapı oluşturacaktır. 22- 26 Ocak 2019 tarihleri arasında projenin açılış toplantısı tüm ortakların katılımı ile Anadolu Üniversitesinde yapılmış ve yol haritası belirlenmiştir. 21-25 Kasım 2020 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesinde, Filistin üniversitelerinden gelen 15 akademik, 15 teknik olmak üzere toplam 30 kişiye “Öğrenme Yönetim Sistemi Kurulumu ve Yönetimi” eğitimi verilmiştir. Filistin, Almanya, İrlanda ve İngiltere’de yapılan tüm toplantılara yüz yüze/çevrimiçi katılım sağlanmıştır. 03-05 Ocak 2022 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesinde, Filistin Al Quds Açık Üniversitesinde gelen 3 teknik personele “Eğitsel Senaryo/ Video Tasarım ve Geliştirme” eğitimi verilmiştir. Hazırlanan müfredatın Filistin üniversitelerindeki yüz yüze ve çevrimiçi uygulamaları yerinde incelenmiştir. 09-13 Mayıs 2022 tarihleri arasında projenin son yönetim toplantısı Anadolu Üniversitesinde yapılmıştır.

Proje sonunda Filistin’de 4 üniversitede görevli akademik personel, dil öğretimi için çevrimiçi içerik geliştirme ve teknik personel çevrimiçi dil öğretimi için sistem hazırlama konularında uzmanlaştı. Filistin’de 4 üniversitede dil laboratuvarı kuruldu. Filistin’de 4 üniversitede çevrimiçi dil öğretimi sistemi hazırlandı. Filistin’de 4 üniversitede çevrimiçi dil öğretimi araçları hazırlandı. Filistin’de 4 üniversitede çevrimiçi dil öğretimi başladı.

Kaynakça

ELBEP, Eliminating Language Barriers in European Prisons Through Open and Distance Education Technology. <http://elbep.anadolu.edu.tr/> (Erişim Tarihi 10 Nisan 2008).

EurActiv (2010). Brussels unveils economic 2020 roadmap for Europe. <http://www.euractiv.com/priorities/brussels-unveils-2020-economic-r-news-302202> (Erişim Tarihi 30 Temmuz 2013).

TEFL-ePAL, An e-Learning Initiative that Bridges Educational and SocioPolitical Gaps. <https://tefl-epal.ps/> (Erişim Tarihi 08 Haziran 2022).

Sınıfa Alternatif Olarak Çevrimiçi Dil Kursları: Sorunlar ve Beklentiler

Doç. Dr. Aleksandra ZHEVELEVA

St.Petersburg Devlet Üniversitesi

a.zheveleva@spbu.ru

Öğretim Üyesi Dr. Natalia SOKOLOVA

St.Petersburg Devlet Üniversitesi

natalya.sokolova@spbu.ru

Öğretim Üyesi Dr. Aleksandra YAGAFAROVA

St.Petersburg Devlet Üniversitesi

a.yagafarova@spbu.ru

Özet

Doğu dilleri de dahil olmak üzere sınıf eğitimine çevrimiçi alternatifler geliştirme ihtiyacı, özellikle bir pandemi sırasında giderek daha belirgin bir hale geldi. 2019'da St. Petersburg Devlet Üniversitesi'nden bir yazar ekibi "Türkçe. Başlangıç konuşma kursu" adlı çevrimiçi bir Türkçe dil kursu geliştirip uyguladı. Kurs, Açık Eğitim platformunda (<https://openedu.ru/>) ücretsiz olarak mevcuttur. Kursun ilk açılışında 10.000'den fazla öğrenci kaydoldu ve bunun için bir forum şeklinde metodolojik destek sağlandı. Daha sonra kurs, üniversitenin uzaktan eğitime geçtiği 2020 baharında St. Petersburg Devlet Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi öğrencileri tarafından sınıf öğretimine alternatiflerden biri olarak test edildi.

Çevrimiçi kursun yazarları hem kursu oluşturma sürecinde hem de başlatma sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşmış bağımsız dinleyicilerden ve öğrencilerden geri bildirim alırken sorunları belirlediler.

Ders oluşturma sürecinde karşılaşılan zorluklar:

1. Teknik zorluklar (platform sınırlamaları, anadili Türkçe olan kişilerin ilgisini çekme);
2. Metodolojik zorluklar (malzemenin düzeni, otomatik doğrulama ile görevler oluşturma ihtiyacı ...).

Dil kursunun başlatılması ve uygulanması sırasında belirlenen çevrimiçi öğrenme sorunları:

1. Gerçek konuşma pratiği eksikliği;
2. Alıştırma tekdüzeliği;
3. Eğitim video materyallerinin dinleyiciler tarafından algılanmasının özellikleri;
4. Dil bilgisi vs. konuşma becerilerinin gelişimi.

Potansiyel çözümler ve gelişim beklentileri: etkileşimli görevlerin tanıtılması, konuşma pratiği için bir platform oluşturulması ve öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir ortam.

Anahtar kelimeler: Türkçe, çevrimiçi dil kursları, sorunlar, beklentiler.

Alternative To Class Online Language Courses: Issues and Expectations

Abstract

The need to develop online alternatives to classroom education, including oriental languages, has become increasingly evident, especially during a pandemic. In 2019 a team of authors from St. Petersburg State University has developed and implemented an online Turkish language course called "Turkish. Initial speaking course". The course is available for free on the Open Education platform (<https://openedu.ru/>). More than 10,000 students were enrolled at the first launch of the course, and methodological support was provided for this in the form of a forum. Then the course was tested as one of the alternatives to classroom teaching on students at St. Petersburg State University Faculty of Asian and African Studies in the spring of 2020, when the university switched to distance learning.

The authors of the online course faced several challenges both during the course creation process and initiation and identified issues while seeking feedback from independent listeners and students.

Challenges encountered in the course creation process:

1. Technical difficulties (platform limitations, attracting native speakers of Turkish).
2. Methodological difficulties (layout of material, the need to create tasks with automatic verification ...).

Online learning issues identified during the initiation and implementation of the language course:

1. Lack of real speaking practice.
2. Practice uniformity.
3. Features of the perception of educational video materials by the audience.
4. Grammar etc. development of speaking skills.

Potential solutions and development prospects: introducing interactive tasks, creating a platform for speaking practice and a favorable environment for the development of students' speaking skills.

Keywords: Turkish, online language courses, problems, expectations

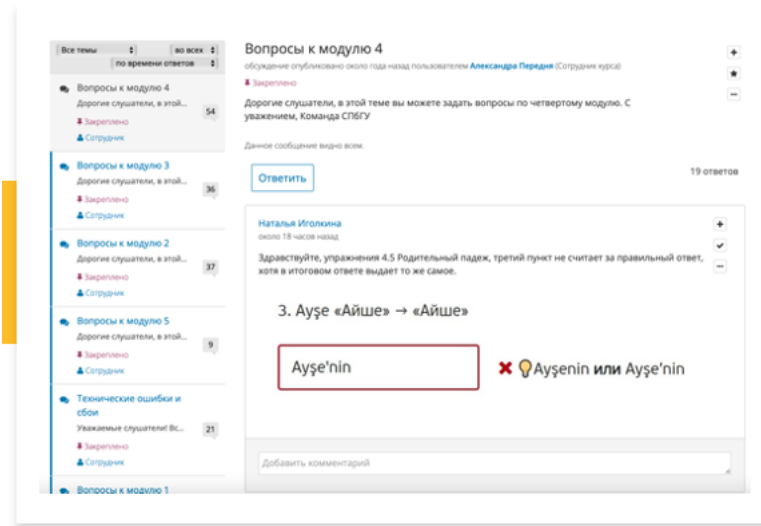
Giriş

İki yıllık pandemiden sonra, yabancı dil kursları dahil olmak üzere çevrimdışı eğitim programlarına çevrimiçi alternatifler yaratmanın, gerekli bir gelişim kursu olduğu anlaşıldı. Sankt-Petersburg Devlet Üniversitesi'ndeki meslektaşlarımızla, böyle bir alternatif olabilen çevrimiçi bir Türkçe dil kursu oluşturduk. Online kursumuzu Open Education (<https://openedu.ru/>) adlı platformda bulabilirsiniz. Ücretsiz olarak erişilebilir.



Kurs, yalnızca üniversite öğrencilerine değil, geniş bir Rusça konuşan Türkçe öğrenen kitesine yönelikti. İlk kez piyasaya sürüldüğünde, yaygın olarak reklamı yapılmadığı halde 10.000'den fazla dinleyici kursumuza katıldı. Bu tür kaynakların büyük talep gördüğünü gösteriyor. Ayrıca öğrencilerden çok sayıda geri bildirim alabildik. Daha sonra, 2020 baharında pandemi patlak verdikten sonra ve Üniversitemiz uzaktan derslere geçtiğinde, sınıf eğitiminin alternatifi olarak kursumuzu Doğu Bilimi Fakültesi öğrencilerimiz üzerinde test edebildik.

Kurs üzerinde çalışırken birtakım zorluklarla ve metodolojik problemlerle karşılaştık.



Ger bildiri
ve forumlar

Sonra da dinleyicilerimizin geri bildirimde bulunduğu ve yardım talep ettiği forumlar sayesinde birçok sorunu tespit edebildik.

Hedef kitlemizi göz önünde bulundurarak her şeyden önce bir konuşma kursu oluşturmayı hedefledik. Bu, Türkçe öğrenmek isteyen çoğu kişinin isteğidir. Öğrenme sürecini kontrol etmenin ve öğrencilerin konuşmalarını dinlemenin hiçbir yolu olmadığı için bunun zorlu bir görev olabileceğini fark ediyorduk. Yani hiç sözlü bir geri bildirimimiz olmadı.



Kursumuzu buna göre oluşturmaya çalıştık. Vizyonumuz şunları içeriyordu:

- 1) Dilbilgisine seçici yaklaşım- sadece günlük yaşamda yerli konuşmacılar tarafından kullanılacak olan gramer konularını dahil ettik.
- 2) Bu konuları artan karmaşıklıklarına göre en kolaydan en zora düzenledik.
- 3) Uzun gramer derslerinden kaçınmayı amaçladık ve gramer materyallerini 3-5 dakikalık kısa videolarda sunmaya çalıştık. Tüm dilbilgisi örneklerle gösterilmiştir. Her videoda izleyicilerimizin videoyu duraklatmalarını ve tüm formları ve örnekleri yüksek sesle tekrarlamalarını tavsiye ediyorduk.
- 4) Ayrıca çok sayıda alıştırmaya ekledik. Öğrencilerin cevapları Türkçe yazması gereken bu tür görevleri dahil etmeye çalıştık.
- 5) Dilbilgisi materyalimizin tamamı, anadil tarafından seslendirilen video diyaloglarda kullanılmıştır.

Sonuç

Online kurs yapımı sırasında ortaya çıkan zorluklar aşağıdaki gibidir:

1. Teknik zorluklar platform sınırlamalarından kaynaklanıyordu. Ödev çeşitliliğini büyük ölçüde sınırlayan otomatik doğrulamalı alıştırmaları oluşturmamız gerekiyordu. Sonuç olarak aynı türden çok sayıda tekdüze (monoton) alıştırmaya elde ettik. Ayrıca cevap anahtarlı olan yani bazı öğrencilere göre yapılmaya gerek olmayan ödevlerden kaçınamadık.
2. Hiç beklenmediğimiz başka sorun, platformun doğru cevaptan en ufak sapmalara karşı aşırı “hassasiyeti” idi. Fazla boşluk, küçük harf/büyük harf, hatta farklı klavye düzenlerinden farklı kesme işareti türleri bir sorun haline geldi. Anlaşıldığı gibi bütün bu detayları göz önünde bulundurarak tüm cevap seçeneklerini manuel olarak yazabileceğimiz bir durum hayal etmek son derece zordur. Platformun iyileştirilmesi, uyarlanabilir ve “öğrenilebilir” hale getirilmesi hala gündemdedir.

3. Resimlerle çok sayıda alıştırma kullanmaya çalıştık ve farklı cihazların ekranlarında farklı renk görüntülerinin bir sorun haline gelebileceğini görünce de şaşırдық. Forumlarda resimlerdeki karakterlerin bluzları, ayakkabıları ve gömleklerinin rengiyle ilgili çok sayıda tartışmalar söz konusuydu.
4. Öngördüğümüz başka bir problem- gerçek konuşma pratiğinin olmamasıdır. Tüm çabalarımız, dinleyicileri bağımsız olarak diyalog taklidi yapmaya teşvik (motive) etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, online dil kursları geliştirirken, konuşma pratiği ile alıştırma oluşturmayı mümkün kılan konuşma tanıma teknolojilerini kullanmak bize gerekli görünüyor. Bunun dışında öğrencilerin bir tür konuşma kulübü düzenleyebilecekleri bir platform oluşturmak da faydalı olacaktır. Böylece gerçek iletişimde konuşma becerilerini uygulama şansları olacaktır. Forumda dinleyicilerden de benzer bir öneriyle karşılaştık ancak uygun bir platform olmadığı için bu fikri hayata geçirmek mümkün olmadı.
5. Forumda geri bildirim alma sürecinde video izlemenin gramer bilgilerini ezberlemek ve özümsemek için yeterli olmadığını gördük. Muhtemelen bu, video materyalinin algılanmasının özelliklerinden kaynaklanmaktadır: ilk bakışta her şey açık ve öğrenci her zaman geri dönebilir, sınıfta olduğu gibi not almasına gerek yoktur. Kanaatimizce ezberleme pek olmuyor. Bu sorunun nasıl çözüleceği tam olarak açık değildir. Tek düşüncemiz, ilgili videolar izlenmeden pratik alıştırmalara erişim vermemekti ya da dinleyicilerin bir şekilde gramer materyallerini not almalarını teşvik etmektir.

Özet olarak şunu belirtmek istiyorum. Kursumuzla ilgili çok sayıda olumlu geri bildirim alıp sonuçta bu platformdaki en "konuşmalı" kursu yapmayı başardık. Ancak kanaatimizce kursumuz sınırlı teknik imkanlar nedeniyle sınıf içi eğitimin alternatifi veya ikamesi olarak henüz değerlendirilemez.

Kaynakça

1. Türkçe. Başlangıç konuşma kursu
[https://openedu.ru/course/spbu/TURK/?session=spring_2021]

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Okur Yazarlık, Dijital Bulut Sistemleri, Dijital Sağlık Uygulamaları

Öğretim Görevlisi Gülcan KORKMAZ

Karabük Üniversitesi

gulcankorkmazkbu@gmail.com

Özet

Dünya üzerinde yer alan birçok insanın sahip olduğu bu çoklu kültür ortamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanı da etkilenmektedir. Pandemi şartları, fiziki alanların yetersizliği, mesafeleri kısaltarak; uzakları yakın etme arzusu neticesinde Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de teknolojinin ve dijital dünyanın etkisi artmaya başlamakta ve bu alana yeni hizmetler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çağımızın hastalıklarından biri olan ekran bağımlılığı giderek artsa da dijital alanda bu sorunun da önüne geçecek bazı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Bu yeni eğitim teknolojileri ile Türkçenin öğretimini ve yeni nesillere aktarımı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin dili kalıcı olarak öğrenmesi desteklenmektedir.

Dijital dünya giderek kendini sürdürülebilir bir alan oluşturmakta ve bu alana bütün bireyleri davet etmektedir. Dünya'nın her yerinde dijital bir merak duyulmakta bununla birlikte, çeşitli alanlarda (eğitim, sanayi, ekonomi, kültür sanat vb.) kullanılabilirliktedir. Özellikle, son dönemlerde pandemiyle birlikte dijital okur yazarlık eğitimleri de giderek artmakta ve bu eğitimler yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yararlanılacak olan materyallerin araştırılmasında eğitimcilere büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bu yeni yaklaşımlar günlük hayatı kolaylaştırırken yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni araçların doğuşuna kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla, teknolojiye uyum sağlamak ve yeni materyaller oluşturabilmek ve bilinçli bireyler yetiştirebilmek için "dijital okur yazarlık" kavramı bilinmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, teknolojiyi daha verimli kullanabilen dijital öğretmenler yetiştirilmektedir. Yeni nesil eğitim yaklaşımlarıyla birlikte, bu araçlar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da kolaylık sağlayabilmektedir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yeni nesil eğitim araçları, dijital okur yazarlık.

Summary

In this multi-cultural environment, many people in the world, the field of teaching Turkish as a foreign language is also affected. Pandemia conditions, inadequacy of physical areas, shortening distances; As a result of the desire to close the distance, the influence of technology and digital world in the teaching of Turkish as a foreign language begins to increase and new services are being provided to this field. Although the screen addiction, which is one of the diseases of our age, increases, some applications will prevent this problem in the digital field. With these new educational technologies, it is easier to teach Turkish and transfer to new generations, and it is supported that students learn the language permanently.

The digital world is increasingly creating a sustainable space and invites all individuals to this field. There is a curiosity of digital all over the world, however, it can be used in various fields (education, industry, economy, culture and arts, etc.). In particular, digital literacy trainings have been increasing in recent times with Pandema and these trainings provide great convenience to the educators in the investigation of the materials that will be used in the teaching of Turkish as a foreign language. While these new approaches make daily life easier, as a foreign language, it is the source of the birth of new vehicles in the teaching of Turkish. Therefore, in order to adapt to technology and create new materials and raise conscious individuals, the concept of “digital literacy” should be known. However, digital teachers are trained that can use technology more efficiently. Together with the new generation education approaches, these tools can also provide convenience in the teaching of Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, new generation education tools, digital literacy.

Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte kullanıcılar internet üzerinden oldukça faydalı bilgilere ulaşabilmektedir. Bununla birlikte bu teknolojik çağa ayak uydurabilmek için yeni bir kavram ortaya çıkmaktadır. “Dijital medya okur yazarlığı” dünya dili olma yolda ilerleyen Türkçenin bir adım daha ön plana çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha bilinçli duruma gelmeleri gerektiğinden “dijital okur yazarlık” eğitimi almaları gerekmektedir.

Web araçlarının kullanımı dijital medya okur yazarlığı eğitiminde büyük bir yer tutmaktadır. Etkili iletişimi kolaylaştıran bu araçlar sayesinde uluslar arası öğrenciler Türk dilini daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Bu çalışmamızda farkındalık oluşturabilmek için Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Okur Yazarlığa, Dijital Bulut Sistemlerine ve Dijital Sağlık Uygulamaları hakkında bilimsel verilerin ışığında araştırmalara ve yeni eğitim yaklaşımlarına yer verilecektir.

Dijital Medya Okur Yazarlığı ve Gelişimi

Dijital medya okuryazarlığı, teknolojinin gelişimiyle son yıllarda hayatımıza renk katmaya başlayan bir kavramdır. Bireylerin yeni medya araçlarını başarılı bir şekilde kullanabilmesi ve yeni medya içeriklerini nasıl okuyacaklarını öğrenmesinin yanı sıra yeni medya araçlarını kullanarak özgün içerikler oluşturmasını içine alan bir okuryazarlık anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle; dijital medya okuryazarlığı yeni oluşan medya araçlarını takip ederek; bu araçları günlük hayata uyarlayarak, kültürel özelliklerini bilerek ve yeni oluşan teknolojik dile hâkim olmak demektir (Oskay, 2017, s. 35).

Dijital okuryazarlık kavramının kökeni çok eski yıllara dayanmamakla birlikte ilk olarak 1997 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Dijital medya okur yazarlığı kavramı günümüzde büyük bir önem kazanmakla birlikte bu alana ait eğitimler de yaygınlaşmaktadır.

Paul Gilster’ in dijital medya okur yazarlığı eseriyle “dijital medya okur yazarlığı” kavramını ortaya koyarak bu alan hakkında da bilgiler vererek, bütün kullanıcıların dijital okuryazarlığın tanımını bilmelerini, dijital dünyada doğru bilgiyi bulmanın yollarını keşfetmelerini bununla birlikte, araştırmacıların dijital dünyadaki becerilerini artırmalarını ve hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, dijital teknolojilerden yararlanan araştırmacılar, dil eğitimcileri, öğrenciler; mevcut bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğrenirken aynı zamanda öğrendikleri bilgileri teyit edebilmektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar bu verileri kullanarak bilgi üretme becerilerini artırarak, eğitim çıktılarında ulaşabilmektedir. Aynı zamanda bilgiyi işlemenin, bilgiyi muhafaza etmenin yollarını ve bilginin alıcılara hangi araçlarla aktarılacağını bireyler dijital okur yazarlık eğitimleri vesilesiyle öğrenebilmektedir. Bu kavram günlük hayatı kolaylaştırırken, dijital dünyaya ilgi duyan bütün bireylere; bilgiyi özetleme, bilgiyi analiz etme, bilgiyi oluşturma ve bilgiyi sunabilme becerilerini kazandırırken aynı zamanda yeni yeteneklerini keşfetmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu alan hakkında yararlı çalışmalar yapan; Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) dijital okuryazarlık için altı tane nitelik belirlemiştir. Verimli bir dijital medya okur yazarı olmak ve iyi bir araştırmacı olmak için bu altı hususa dikkat etmek gerekmektedir:

İnovasyon

Yapılan araştırmalar ve geliştirilen materyaller; yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknolojinin önemli olduğunu eğitimcilere göstermektedir. Oluşturulan dijital fikirlerin geleneksel dil öğretiminden ayrı tutularak yeni kuşaklara adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde inovasyon fikri oldukça değerlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkatleri çeken “VOKİ” uygulaması bu inovasyon fikrinin ürünüdür. Bununla birlikte, son zamanlarda popülerliğini artıran “SCRATCH” Web 2.0 aracı da kodlama yapabileceğiniz bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu Web 2.0 aracıyla animasyon, sözlük, oyun ve ilginç materyaller oluşturulabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alana uygun çeviri sözlükleri, kelime oyunları üretilebilmektedir (Gökçe, 2008, s. 1-12).

İş Birliği ve Etkili İletişim

Dijital içerik üretilirken alıcılar vericiler arasındaki iletişimi dengede tutmak çalışmadan verim alınması açısından önemlidir. Pandemi dönemiyle birlikte “uzaktan eğitim” platformlarının yaygınlaşarak kullanılmaya başlanmasıyla iş birliğinin önemi bir kez daha görülmektedir. Bu sebeple, yapılan uygulamalarda hem eğitimcinin yani vericinin hem de öğrencinin bir diğer deyişle alıcının iş birliği içinde olmasını sağlayacak dijital uygulamaların sayısı artırılmaktadır. Çünkü, yapılan ekip çalışmalarında iş birliği, dersin verimliliği, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önemlidir. Microsoft TEAMS, ZOOM Meeting, Skype ve son dönemlerde adını duyurmayı başaran Google Meeting bu dönemin sonucunda ihtiyaç nedeniyle dijital dünyada iş birliği sağlamak amacıyla oluşturulan uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler bu uygulamaların kullanımını dijital medya okur yazarlığı aracılığıyla öğrenerek pandemi dönemini rahat geçirmekte ve öğrencilerin sorunlarına çözüm bulabilmektedir (Gökçe, 2008, s. 1-12).

Araştırmanın Önemi ve Bilginin Akıcılığı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni materyallerin nasıl oluşturulabileceği, oluşturulan bu materyallerin nasıl paylaşılacağı oldukça önemli bir konudur. Öncelikle, materyal oluşturulurken; dersin verileceği ortam ve bireyler iyi tanınmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireylerin NLP sistemleri, coğrafi koşulları, uyrukları, kültür ve inançları dil öğretiminde ayrı bir yere sahiptir. Dersi verecek eğitmen; araştırmalar yaparak kültürler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bunun sebebi, öğretilen her kelimenin başka bir dildeki karşılığının farklı bir anlama gelmesidir. Bu durum, dillerin canlı bir dil varlık olduğunun kanıtıdır. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan doğal bir durumdur. Bununla birlikte, bireylerin sahip olduğu lokal dildeki kelimelerle Türkçe kelimeler arasında anlam, şekil ve ses farklılıkları gözlenebildiğinden öğrencilerin bu yeni eğitim modelleriyle tanışmaları gerekmektedir. Araştırmacılar tarafından yeni keşfedilen “LOCALİNGUAL” isimli Web 2.0 aracıyla birçok dilin farklı yerel ağızları dinlenebilmektedir. Bununla birlikte, kullanıcılar kendi dillerine ait kelimeleri, cümleleri bu Web 2.0 aracına yükleyebilmektedir (Güngör, 2011, s. 23)

Eleştirel Düşünme Yöntemleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırılmalıdır. Öğrencilerin, günlük hayatlarındaki ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve interneti daha bilinçli olarak kullanmalarını sağlamak için öğrendikleri bilgileri teyit etmeleri gerekmektedir. Bunun için internetten okuduğumuz herhangi bir içeriği, bir materyali, bir siteyi farklı bültenlerde arayabilen bir Web 2.0 aracı araştırmacıların, eğitimcilerin işini kolaylaştırmaktadır. “TEYİT.ORG” sitesi ile bütün içeriklerin doğruluğu kontrol edilebilmektedir. Bunun aracılığıyla hem eğitimciler hem de öğrenciler bilgilerini sorgulamayı ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeyi öğrenebilmektedir (Uğurlu, 2017, s. 40).

Problem Çözme ve Karar Verme Yetkinliği

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitimcilerin öğrencilere yani vericinin alıcıya iletilmesi veya iletilmesini hangi şekilde iletebileceği konusunda kafa karışıklığına yol açılmamalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan eğitimcinin, Farkındalığı yüksek bir dijital medya okur yazarı olması gerekmektedir. Bu sebeple, Yunus Emre Enstitüsü’nün pandemiyle birlikte hayata geçirdiği ve çok kullanışlı bir Web 2.0 aracı olan “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı”ndan yararlanılabilmektedir. Bu Web 2.0 aracında 4 dil becerisi olan (okuma, yazma, konuşma, dinleme) egzersizleri yapılabilmekte ve öğrencilerin derste aktif tutulması sağlanabilmektedir (Oskay, 1998, s. 30-40).

Dijital Vatandaşlık ve Teknoloji

Dijital vatandaşlık kavramı son yüzyıllarda yeni bir olgu olarak dilimize yerleşmektedir. Bu nedenle, her geçen gün dijital vatandaşlık için hangi yetkinliklere sahip olunması gerektiğini öğrenmek için gündemi ve teknolojik araçları takip etmek gerekmektedir. Dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık için sahip olunması gereken üç tane temel özellik bulunmaktadır:

Materyal Kullanımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi materyalin hangi amaçla kullanılabileceği araştırılmalı ve o materyal dersin verileceği ortama uygun olarak tercih edilmelidir. Sınıflarda, akıllı tahtaların olması durumunda, yazma etkinliği için “PADLET” Web 2.0 aracı kullanılabilmektedir. Bu Web 2.0 aracının hem dersi veren eğitmen hem de dersi alan öğrenci için kullanımı oldukça kolaydır. Oluşturulan panolar, diğer sınıf üyeleriyle ücretsiz olarak paylaşılabilir. Bununla birlikte, ücretsiz versiyonunda panoların sayısı sınırlı olsa da internet sağlayıcılarına sahip olan her bireyin bu Web 2.0 aracıyla ulaşımı kolaydır. Çünkü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak araç ve gereçlerin anlaşılabilir, herkes için erişimi kolay olması dersi veren eğitimcinin işini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, dijital medya okur yazarlığında farkındalığı yüksek olan eğitmenler tarafından bu Web 2.0 araçları iyi bir şekilde kullanılarak; Türkçeni yabancı dil olarak öğretimindeki verim artırılabilir (Hızal, 1983, s. 20-30).

Anlaşılır olmak

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan her materyal karşılıklı iletişimi güçlendirmek için eğitimcinin en önemli aracıdır. Eğer, kullanılan materyalin, hangi eğitim ortamında ve hangi alan becerisine uygun olarak seçileceği belirlenmezse bu durum öğrenciler için kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Bu nedenle, okuma becerisi için “BLOGGER” Web 2.0 aracı olarak kullanılırken bir diğer derste zenginlik açısından daha farklı bir Web 2.0 aracı tercih edilmelidir. Çünkü, her Web 2.0 aracının kullanım işlevi farklıdır. Örneğin, “LISTEN AND DRIVE” Web 2.0 aracıyla kullanıcılar listelenen ülkelerde bir araç içinde seyahat ederken; aynı zamanda o bölgeye ait yerel radyoları da dinleyebilmektedir. Bununla birlikte, bu Web 2.0 aracı izleme ve dinleme becerisine ait olduğu için yazma becerisini geliştirmek amacıyla tercih edilememektedir (Kaya, 2002, s. 47-76).

Materyal Üretimi

Gelişen teknolojiyle birlikte Türkçeni yabancı dil olarak öğretimindeki dört alan becerilerinden biri olan; dinleme becerisi için materyal üretmek çok önem arz etmektedir. Bu sebeple, dinleme metninin nasıl yazılacağı, dinleme metnin anlaşılabilirliği önem teşkil etmektedir. Çünkü, dinleme becerisi iki yönlü bir iletişim biçimidir. Bunu da en iyi sağlayan araçlar şüphesiz Web 2.0 araçlarıdır. Dijital okuryazarlık, dijital medyayı etkili şekilde kullanma olanağı sunduğundan, akıllı tahtaların mevcut olduğu sınıflarda içerik üretmek ve içeriği kullanmak oldukça pratiktir. Bununla birlikte, gündelik hayatta yeni ifade ve iletişim teknikleri kullanılmaktadır. Bu iletişim öğelerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygulamak, gelişen çağa ve yeniliklere ayak uydurmak eğitmenin yararına olmaktadır (Gökçe, 2008, s.1-12).

“REMOVE VOCALS” Web 2.0 aracıyla bir müzik dosyasından ses veya vokaller ücretsiz bir şekilde ayrılabilen ve iki kanallı olarak oluşturulan bu ses dosyaları, mp3 formatında taşınabilir bir cihaza indirilebilmektedir. Bununla birlikte, bu Web 2.0 aracıyla müzik veya ses parçaları kesilebilmekte ve gereksiz kısımları da silinebilmektedir. Ses ve müziği birbirinden ayrılarak oluşturulan bu ses dosyaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki dinleme sınavlarında kullanılabilmektedir (İşman, 2008, s.33-50).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Medya Okur Yazarlığının Önemi

Teknolojinin gündelik hayatımızdaki yeri günden güne artmaktadır. Dijital dünya, sanal gerçeklik kavramları literatürde yerini bulurken, teknoloji herkese büyük yararlar sunmaktadır. Bununla beraber, teknolojinin yararı olduğu kadar bilinçli kullanılmazsa zararı da bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenler için tehlikeli olabilmektedir. Bu sebeple, dijital medya okur yazarlığı eğitimi her alanda olduğu gibi. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemli bir yere sahip olmaktadır (Taş, 2017, s. 50-54).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde bütün seviyelerde kelime öğretimi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kelime ihtiyacını karşılamak ve onların kelime dağarcığını artırmak için oluşturdukları Web 2.0 araçlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla, bu materyallere internet sağlayıcılarına bağlı olan herhangi bir cihazdan ulaşılabilmektedir. Bu materyaller öğrenciler ile paylaşılabilir. Yeni teknolojilerin gelişmesiyle birlikte “dijital öğretmen” kavramı da dilimize yerleşmeye başlamıştır. Bu nedenle öğrencilerin interneti bilinçli

bir şekilde kullanmaları için eğitimler verilmeli ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bu yeni araçlardan yararlanılmalıdır (İşman, 2008, s. 58-59).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, dijital medya okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerileri geliştirildiği takdirde, sosyal medya araçlarını bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri ve güçlü parola oluşturmaları sağlanabilmektedir. Bununla birlikte, web tarayıcıları için gizlilik ayarlarını yapabilirken aynı zamanda sosyal medyada neleri paylaşıp neleri paylaşmamaları gerektiğini öğrenebilmektedirler. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler eğer bilinçli olmazlarsa, dijital medya okur yazarlığı hakkında bilgi edinmezlerse yanlış bir lisan ile farklı anlamlara gelebilecek içerikler paylaşabilmektedirler. Bununla birlikte, sosyal mecralarda neleri paylaşıp neleri paylaşamayacaklarını bilememektedirler (İlgaz, 2018, s. 43-56).

İnternet ortamında bulunan her bilgi doğru olarak kabul edilmemelidir. Bu nedenle, edinilen bilgi çeşitli Web 2.0 araçları ile teyit edilmeli ve başka kaynaklardan kontrol edilmelidir. Çünkü, internet tarayıcısında doğruluğunu teyit etmeden her bilgiyi kabul etmek hem eğitimcinin hem de öğrencinin işini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, farkındalığı yüksek dijital öğretmenler yetiştirebilmek için bütün bireylere dijital medya okur yazarlığı eğitimi verilmelidir (Kaya, 2002, s. 20).

Sanal ortamda, internet tarayıcıları aracılığıyla, haber okumak, elektronik kitap uygulamalarına abone olmak “dijital medya okur yazarı” olmak demek değildir. Bununla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenler internet aracılığıyla birçok kaynağa erişebilmekte ancak bu kaynakların doğruluğunun ve işlevselliğinin sorgulanması gerekmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılabilecek Dijital Bulut Sistemleri

İnsan zihni boş bir levhaya benzemektedir. Bu nedenle dil öğretiminde öğrencilerin zihinlerini açarak, onların öğrenme modellerine uygun olarak konu işlenmelidir. Dili öğreteceğimiz hedef kitlenin öğrenme türlerini tespit ederek teknolojimiz bu uygulamalarından yararlanmalıyız. Akıllı tahtalar, Web 2.0 araçları, uygulamalar, yazılımlar, programlar bize dil öğretimi konusunda rehber olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de 4 alan becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişmesi öğrenciler için oldukça önemli olmakla birlikte dil öğretimi bir bütün olarak kabul edilmelidir. Öğrenciler dili öğrenirken hangi beceri türünde eksiklik yaşıyorsa; bu beceri türündeki eksiklikler giderilmeli ve onların öğrenme yapısına uygun olarak ders işlenmelidir. Çünkü, insan zihninin algılayış biçimi birbirinden farklıdır. Kimileri görsel olarak öğrenmekte, kimileri işitsel olarak öğrenmekte, kimileri de dokunsal olarak öğrenmektedir (Taş, 2017, s. 59).

İşte, teknoloji bu öğrenme alanlarının hepsine hitap eden Web 2.0 araçlarını biz eğitimcilerin hizmetine sunmaktadır. Bu sanal ortamda oluşturulan materyaller, ömür boyu saklanabilmekte ve güvenli bir şekilde başka kullanıcılar ile paylaşılabilir. Bu ortamlara “bulut sistemleri” denmektedir. Google Drive, One Drive, Yandex Disk vb. bunlara örnek olarak verilebilmektedir. Bu bulut sistemleri internet sağlayıcıları ile yapılan anlaşmalar sonucunda eğitimcilere ve kurumlara ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu ortamlar ve yeni sistemler kullanıcı dostu olmakla birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni yaklaşımları alana kazandırmaktadır (İşmay, 2008, s. 38-59).

Yeni eğitim ekolleri; yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılacak olan materyalleri zenginleştirerek hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin zamandan tasarruf etmelerini sağlayarak; öğrencilerin kalıcı olarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yeni sistemle tanışan öğretmenler derslerinden daha fazla verim alarak kısa sürede bilgileri öğrencilerin zihinlerine kodlayarak öğretmeyi başarmaktadır (Yaylagül, 2013, s.30).

Google Drive

Google'ın kullanıcılarına sunduğu çevrimiçi dosya depolama ve paylaşım hizmeti olan Google Drive, ücretsiz olarak 15 GB depolama alanı sunmaktadır. Kullandığınız Google hesabı ile Gmail üzerinden Drive hesabınıza veri aktarımı yapabilir ve Google'ın sunduğu diğer uygulamalardan faydalanabilirsiniz. Google Drive 'da belgelerinizi, dosyalarınızı ve fotoğraflarınızı ücretsiz ve güvenilir bir şekilde depolayabilirsiniz.

Microsoft One Drive

Microsoft tarafından üretilen uygulama ile kullanıcılar istedikleri belgeleri depolayabilmekte ve gerekli gördükleri halde paylaşabilmektedirler. Bütün kullanıcılarına depolama ücretsiz olarak ortalama 5-15 gb gibi depolama alanı sunan bu bulut sistemine mail ile kaydolunabilmektedir. Bununla birlikte, "edu.tr" uzantılı adrese sahip olan kullanıcılar için bu depolama alanı 1 TB olarak verilmektedir. Android, IOS ve Windows sistemleri için mobil uygulaması bulunan One Drive ile Word belgesi, Excel çalışması, Powerpoint sunusu çevrim içi olarak hazırlanabilmektedir. Dolayısıyla, herhangi bir ofis programına sahip olmayan kullanıcılar bu Web 2.0 araçlarından ücretsiz olarak yararlanabilmektedir. Microsoft One Drive'nin kullanıcılarına sunduğu imkanlar bununla da sınırlı kalmamaktadır. Kurumların Microsoft ile anlaşma yapması ve kullanıcıların eğitim hesabına sahip olması halinde Office 365, Microsoft Form, Microsoft Whiteboard vb. uygulamaları ücretsiz ve sınırsız olarak kullanma imkânı da sunulmaktadır (Güngör, 2021, s. 59).

Amazon Drive

Bulut sistemlerinden biri olan Dünyaca ünlü Amazon tarafından üretilen ve bütün kullanıcılarına 5 GB'lık depolama alanı sunan Amazon Drive uygulaması, Amazon'un diğer kitap ve müzik uygulamalarının verilerinin depolanmasını sağlamaktadır.

Box Uygulaması

Günümüz koşullarında teknolojinin gelişmesiyle birlikte bulut sistemleri de kendini yenilemektedir. Kullanıcılarına 10 GB'lık ücretsiz depolama alanı sunan "Box" en çok tercih edilen bulut sistemlerinden biridir. Özellikle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyal ve fotoğraflar bu uygulamaya telefonda çok rahat bir şekilde yüklenebilmekte ve paylaşılabilir. Bununla birlikte, "Box" uygulaması üzerinden Google Docs, Office 365 kullanılarak dokümanlar oluşturulabilmekte ve bu bulut sistemine yüklenebilmektedir. Yapılan son güncellemeler ile Türkçe dilini desteklediği görülmektedir. Bu bulut sistemi Mac, Windows, Android, Blackberry ve İOS tabanlı cihazları desteklemektedir.

Dropbox

Bu bulut sistemi kullanıcılarına kayıt olduklarında 2 GB'lık küçük bir alan sunmasına rağmen kullanımı kolay olduğu için popülerliğini koruyan uygulamalardan birisidir. Bu uygulamaya bir arkadaş davet edildiği takdirde 2 GB'lık alan 16 GB'a yükseltilmektedir. Bununla birlikte ek paket satın alınarak 1 TB'lık bir bulut sistemi de kullanıcılarına sunmaktadır. İngilizce desteği olduğu için genellikle ana dili İngilizce olan kullanıcılar tarafından tercih edilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak için hazırlanan materyalleri depolamak amacıyla alternatif bir bulut sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Open Drive

5 GB'lık ücretsiz depolama alanı sunan OpenDrive, bilgisayar ve mobil cihazlara senkronize olarak çalışabiliyor. Çevrimiçi olarak kullanabileceğiniz bu uygulama sayesinde; metin belgesi, sunum dosyası ve hesap tablosu oluşturabilir, düzenleyebilirsiniz. Windows ve Mac bilgisayar sistemlerinde kullanılabilen Open Drive uygulaması; Android, IOS ve Windows sistemleri için mobil cihazlarda da hizmet verebilmektedir.

Yandex Disk

Yandex Disk'in kolay bir kullanımı olduğu için ve depolama yapmak isteyen kullanıcılarına ücretsiz olarak erişim sağlanmaktadır. Yandex Disk, bulut depolama uygulamaları arasında en çok kullanılan uygulamalardan birisidir. Ücretsiz olarak kullanıcılarına 10GB'lık depo alanı sunmakla beraber Türkçe dilini desteklemektedir. Bu uygulama vasıtasıyla öğretmenler derslerinde kullandığı materyalleri güvenilir bir şekilde saklayabilmekte ve gerekli durumlara öğrencileriyle bağlantı aracılığıyla paylaşabilmektedir. Bununla birlikte, Web üzerinden ve mobil cihazınızdan erişim sağlanabilen Disk uygulaması, dosyalarınızı sosyal medya ağları üzerinden paylaşabilme olanağı da sağlıyor.

Free Drive

50GB'lık depolama alanı sunmaktadır. Bu bulut sistemi sadece bilgisayar üzerinden kullanılmaktadır. Mobil versiyonu bulunmamaktadır.

Copy Bulut Uygulaması

20 GB depolama alanı bulunmaktadır. Bu bulut sistemi diğer bulut sistemlerinden veri aktarımı yapabilmektedir. Masaüstü versiyonu bulunan bu uygulamanın IOS ve andorid sistemi de bulunmaktadır.

Mega Drive

Mega Drive, kullanıcılarına 20 GB'a kadar ücretsiz depolama alanı sunan bir bulut sistemidir. Diğer bulut sistemlerinden farkı ücretsiz olarak daha fazla depolama alanı sunmasıdır. Masaüstü versiyonu da bulunmaktadır. Bununla birlikte ücretli paketleri de vardır. Ancak kullanıcı dostu olduğu için ücretsiz versiyonu da kullanıcıların dokümanlarını depolamasında kolaylık sağlamaktadır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılabilecek Dijital Sağlık Uygulamaları

Ekran bağımlılığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önem teşkil etmektedir. Çünkü öğrenciler, bazı uygulamaları kullandıkları için derse ilgileri azalmakta ve ders kalitesi düşmektedir. Bu çalışmamızda dijital sağlık kavramını değerlendirerek ekran bağımlılığını en aza indiren bazı uygulamalar hakkında bilgiler verilecektir.

Desert Island

Bu uygulama ıssız bir adaya düştüğünüzde yanınıza almak istediğiniz 7 uygulamayı sormaktadır. Bu seçtiğiniz 7 uygulama ile size duvar kâğıdı oluşturmaktadır. Diğer telefonunuzdaki uygulamaları engellemekte onların kullanımına izin vermemektedir.

Family link

Aynı hesapla başka bir telefonu kontrol etmek için kullanılmaktadır. Aynı hesapla başka bir telefondan girilerek anonim olarak başka bir telefonun veri analizi kontrol edilmektedir.

Quality time

Bu uygulama telefonunuzu ne kadar süre kullandığınızı ölçmektedir. Bu uygulamanın hem ücretli hem de ücretsiz versiyonları bulunmaktadır.

Boo!

Bu uygulamada ekranda çeşitli simgeler bulunmaktadır. Duvar kâğıdı gibi bu simgelerin sayısı siz ekrana bakmadığınızda artmaktadır. Eğer, telefonunuzun ekranına bakarsanız azalmaktadır.

Morphy

Bu uygulama belirtilen lokasyonlarda belirlenen uygulamaların çalışmasını sağlamaktadır. Örneğin, okula gittiğinizde Spotify uygulamasını kapatmaktadır veya akşam eve gittiğiniz de WhatsApp uygulamasının bildirimlerini kapatmaktadır. İsteddiğiniz yerde istediğiniz uygulamaların çalışmasına izin vermektedir. Bunun için telefonunuzdan bu uygulamayı indirip izin vermeniz gerekmektedir.

Apple Detax

Eğer telefonu bırakmanızı engelleyen uygulamaları kontrol altına almak istiyorsanız, AppDetox uygulaması etkili bir otokontrol imkânı sunuyor. Kendi isteğinize göre, günlük uygulama kullanımlarınızı sınırlandırmanıza imkân tanıyor. Koyduğunuz süre limitini doldurduğunuzda, seçtiğiniz uygulamaların açılmasını engelliyor. Uygulamalarınız sadece sizin uygun gördüğünüz sürece erişiminize açık oluyor.

Post Box

Kendi belirlediğiniz saatlerde telefonunuzun bildirimlerini açan bir uygulamadır. Günde istediğiniz üç saat dilimini belirleyerek bu uygulamalarla ilgili bildirimleri sadece o saatler arasında almanızı sağlamaktadır. Bu uygulamada en çok hangi uygulama kullanılırsa ekran o renkte kullanılmaktadır.

ShutApp

App Detox uygulamasının alternatifi olarak kullanılmakta ve android ile yapılan güncellemelerle uyumlu çalışabilmektedir. Ekran bağımlılığını en aza indirebilmek için bu uygulama uzmanlar tarafından tavsiye edilmektedir.

Sonuç

Dijital medya okur yazarlığı hakkında kalıplaşmış bir tanım bulunmamaktadır. Bununla teknolojinin gelişmesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bu kavram büyük önem kazanmaktadır. Yeni bir dil öğrenmek şüphesiz herkes için zorlu bir mücadeledir. O dile hâkim olmak için gerek kültürünü gerekse teknolojik alt yapısını bilmek dersin eğitimine büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Bunun için dersin verildiği ortamlar da oldukça önemlidir. Ancak, dijital okur yazarlık teknolojiye hâkim olma bilgisini taşımayan bireyler hem yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde zorlanırlar hem de içinde buldukları çağa ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar. Çünkü günümüzde bir dili öğrenmenin birçok kolay yolu bulunmaktadır. Özellikle pandemi ile birlikte zaman ve mekân kavramı kısıtlanması ortadan kalktığı için eğitim olanakları artmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital okur yazarlık eğitimi alan bireylerin farkındalığı daha yüksek olmaktadır. Sosyal mecralarda neleri paylaşıp neleri paylaşamayacaklarını bilmektedirler. Bu durum da sosyal bilincin oluşmaya başladığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı şekilde bu bilgileri öğrenen ve dijital okur yazarlık kabiliyetini geliştiren eğitimciler öğrencilerine daha faydalı Web 2.0 araçları bulmakta ve derslerinin verimini artırmaktadır. Dolayısıyla unutulmamalıdır ki iyi bir dijital öğretmen olmak için iyi bir dijital okur yazar olmak gerekmektedir. Çevrim içi okumalar, internetten alışveriş yapmak, sosyal ağlarda aktif olmak dijital okur yazar demek değildir. Bu iki hususteki aradaki fark bilinçli ve farkındalık sahibi bireyler yetiştirmektir.

Sınıf içi materyallerinin paylaşabilmesi ve uzun süre depolanması fiziki olarak imkansızdır. Ancak, bulut sistemleri ile materyallerimizi uzun yıllar saklamak mümkündür. Bu durum hem mali hem de maddi olanakların kolaylaştırmaktadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi bütün kullanıcılara ulaşım kolaylığı sağlanmaktadır. Bununla birlikte anlaşmalar yapıldığı takdirde bu eğitimcilere hem zamandan hem de mekândan tasarruf sağlamaktadır. Örneğin, günümüzde artık sınavlar çevrim içi yapılabilmektedir. Ücretsiz olarak sunulan bu depolama alanları sayesinde yapılan sınavlar bu depolama alanlarında istenildiği kadar saklanabilmektedir. Hata olduğu takdirde düzeltilebilmektedir. Bunu fiziki bir sınavda yapabilmek hem maliyet artırmakta hem de uzun bir zaman almaktadır.

Dijital vatandaşlık konusu ise günümüzde üstünde durulması gereken bir durumdur. Çünkü internette her birey iz bırakmaktadır. Özellikle Türk dilini yeni öğrenen öğrenciler Türkçe paylaşım yapmak istemekte ancak kendini nasıl ifade edeceğini bilememektedir. Bu durum da hoş olmayan durumlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle yukarıda belirttiğimiz gibi iyi bir

materyal, iyi bir ders herkes tarafından anlaşılır olmalıdır. Dolayısıyla hem öğrencilerin hem eğitimcilerin teknolojiyi iyi bir şekilde kullanması için dijital okur yazarlık eğitimi alması gerekmektedir. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı kültürlere hizmet eden, Türk dilini ve Türk kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak isteyen bireylerin yolunu kolaylaştıran Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağını bilmek iyi bir dijital okur yazar olmaktan geçmektedir. Çünkü çok iyi donanımlı bir sınıfa da sahip olursanız olun eğer o sınıfı ve o materyalleri kullanma yetkinliğine sahip değilseniz Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istediğiniz verime ulaşamazsınız. Bu nedenle her alanda olduğu gibi bu alanda da dijital medya okur yazarlığı eğitimi önemlidir.

Flib

Bu uygulama bilimsel araştırmacılar sonucu ortaya çıktığı için kullanıcıların uygulamalarını ne kadar süre kullandığının analizini yaparak aşırı kullanımlarda onları uyarmaktadır. Bu nedenle aşırı sosyal medya kullanan kullanıcılara bu uygulamayı kullanmaları tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- BAŞ B. vd. Yıldırım T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu, *Ana Dili Eğitim Dergisi*, Sayı (6)3, s. 827, 836.
- CANAY, Ö. (2016). *Web tasarımı ve ön yüz web teknolojileri*, Değişim Yayınları.
- DEMİR G. vd. Güneş A. vd. Derviş H. (2021). *Çeşitli boyutlarıyla uzaktan eğitim*. Hiperlink Yayınları.
- GİRİTLİ İNCEOĞLU (2011). Yasemin & AKINER Nurdan (Der), *Çocuk ve medya*, Konya, Eğitim Kitapevi Yayınları.
- GÖKÇE, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. D.Ü. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 1-12
- GÜNGÖR N. (2011). *İletişim kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- HIZAL, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler*, Ankara Üniversitesi.
- ILGAZ B. (2018). *Medya okuryazarlığı eğitimi*, İstanbul, Der yayınları.
- İŞMAN, A. (2008). *Uzaktan eğitim* (3.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- OSKAY Ü, (1998). *Yıkanmak istenmeyen çocuklar olalım*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- TAŞ, O. (2017). *İletişim, medya ve kültür*. Ankara, Ütopya Yayınları.
- UĞURLU G. (2017). *Sobe: çocuklara dair büyükler için medya okumaları*, Konya, Literatürk.
- YAYLAGÜL L, (2013). *Kitle iletişim kuramları*. Ankara, Dipnot Yayınları.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri: Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) Örneği

Öğretim Görevlisi Erdem HAMARATLI

*Bursa Uludağ Üniversitesi
erdemhamaratli@uludag.edu.tr*

Öğretim Görevlisi Alican ÖZKAN

*Bursa Uludağ Üniversitesi,
alicanozkan@uludag.edu.tr*

Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK

*Bursa Uludağ Üniversitesi
basturk@uludag.edu.tr*

Özet

Çağımızda teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitim-öğretimde ve özellikle yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve bireysel öğrenme ön plana çıkmasına rağmen ders kitapları hâlâ önemini yitirmemiştir. Yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının önemini korumasının nedeni, kolay ulaşılabilir olması ve hedeflenen kazanımlara -okuma, dinleme, konuşma yazma- uygun materyalleri içermesinden dolayıdır. Ancak bu materyallerin ortaya çıkan yenilikler ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli güncellenmesi, gerekiyorsa yenilerinin hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, dil öğretim merkezlerinin, çağın gereksinimlerine uygun olarak özgün ve güncel öğrenim materyalleriyle dil öğretimi çalışmalarını desteklemesi gerekmektedir.

Günümüzde, Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversiteler tarafından hazırlanan öğretim setleri - *Yedi İklim, İstanbul, Yeni Hitit*- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına katkı sağlamak amacıyla Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER) öğretim elemanları tarafından ***Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2)*** hazırlanmış, pilot uygulamalar neticesinde uygulamaya uygun hâle getirilmiştir. Bu şekilde Türkçe öğretimi alanına yeni bir kaynak kazandırılmıştır. Nitel araştırma modeli ile desenlenen bu bildiride -ULUTÖMER'de ders kitabı olarak kullanılmaya başlanan- *Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2)* Ders Kitaplarında yer alan ünitelerin, temaların, konuların ve dil bilgisi kurallarının hangi sırada verildiği ve temel izlenince yaklaşımı açıklanacak ve setin hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar, yaşanan sorunlar aktarılacaktır. Doküman inceleme yöntemine dayanan çalışma ile *Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2)* ders ve çalışma kitaplarının genel görünümü ve dil bilgisi öğretimi yaklaşımı ortaya konmak ve hazırlık sürecinin aktarılması yoluyla da ders kitabı hazırlamak isteyenlere örneklik teşkil etmek amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, Türkçe öğretimi, öğretim seti, yabancı dil

Teaching Sets Used in Turkish Teaching as Foreign Language: Example of Uludağ Turkish Teaching Set (A1-A2)

Abstract

Despite the use of technology and individual learning in education, especially in foreign language teaching, depending on technological developments in our age, textbooks still have not lost their importance. The reason why textbooks maintain their importance in foreign language teaching is that they are easily accessible and contain materials suitable for the targeted acquisitions -reading, listening, speaking and writing. However, these materials should be constantly updated in the light of emerging innovations and technological developments, and new ones should be prepared if necessary. In this context, language teaching centers should support language teaching studies with original and up-to-date learning materials in accordance with the needs of the age.

Today, teaching sets prepared by Yunus Emre Institute and various universities -Yedi Climate, Istanbul, Yeni Hitit- are widely used in teaching Turkish as a foreign language. In order to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language, the Uludağ Turkish Teaching Set (A1-A2) was prepared by the instructors of Bursa Uludağ University, Turkish Teaching Application and Research Center (ULUTÖMER), and it was made suitable for application as a result of pilot applications. In this way, a new resource has been gained in the field of Turkish teaching. In this paper, which is designed with a qualitative research model, the order in which the units, themes, subjects and grammar rules in the Uludağ Turkish Teaching Set (A1-A2) coursebooks and workbooks -the textbooks of which have been used in ULUTÖMER- will be explained and the basic syllabus approach will be explained. The studies carried out during the preparation phase and the problems experienced will be conveyed. With the study based on the document review method, it is aimed to present the general view and grammar teaching approach of the Uludağ Turkish Teaching Set (A1-A2) course and workbooks and to set an example for those who want to prepare a textbook by transferring the preparation process.

Keywords: Textbook, Turkish teaching, teaching set, foreign language

Giriş

Ders Kitaplarının Yabancı Dil Eğitimindeki Önemi

Dil öğretimi planlanmış bir süreçtir. Belli bir izleni dâhilinde bireylerin hedef dilin en temel yapısından başlayarak o dilde iletişim kurabilmesi, okuyup yazabilmesi, özgün metinleri tanıyıp çözümleyebilmesi beklenir. Söz konusu bu planlama bir müfredat oluşturma şeklinde yürüyebilir. Bununla beraber ders kitaplarının hazırlanması da bu planlamanın önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Geçmişten bu yana dil öğretimi temelinde ders kitapları önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerinin ders kitapları vasıtasıyla yapılan çeşitli etkinlikler ile geliştirilmesi, ders kitaplarının hem öğretici hem de öğrenciler açısından vazgeçilmez bir rehber niteliğinde olduğunun göstergesidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ders kitapları Türkçeyi öğretmek adına bir izleni ve müfredat görevi görmektedir denebilir. Maarif Vakfı (2019) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı hazırlanmış ve alanyazına önemli bir katkı sunulmuştur. Ancak daha farklı bir takvim ile dil öğretimi yapılan kurumlarda programın uygulanabilirliği konusunda henüz fikir birliğine varılamamıştır. Bu bağlamda, kullanılan ders kitapları Türkçe öğretiminin planlanması, öğretim yaklaşımının belirlenmesi, kurs sürelerinin tayin edilebilmesi, dil bilgisi öğretim yaklaşımı ve yapıların öğretim sıralamasının tercihi gibi konularda belirleyici olmaktadır. Bazı ders kitapları dil öğretiminde sezgisel yaklaşımı benimserken, bazıları daha somut ve biçimsel öğretimi de ön plana almış olabilmektedir. Özet olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tercih ettiğiniz kitap birçok unsuru da belirlemektedir.

Geçmiş yıllara nazaran günümüzde, pandeminin de etkisiyle, teknolojik unsurların kullanımının yaygınlaşması, bireyselleştirilmiş eğitimi artırmış olsa da öğrenciler için gelenekselleşmiş bir yöntem olarak ders kitabını takip etme isteği hâlâ güncelliğini korumaktadır. Bu anlamda ders kitapları öğrenciler açısından bir rehber konumundadır ve çok önemli bir kaynaktır. Bu sebeple, kitaplar öğrenci gereksinimleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmalı, gerek görüldükçe güncellenmelidir.

Öğreticiler tarafından bakıldığında ise ders kitapları öğreticinin ders içi talimat ve öğretilerinin tamamlayıcısı konumundadır. Ayrıca tecrübesiz öğreticiler için bir öğretmen eğitici rolüne sahiptir (Richards, 2001, s. 1).

Ders Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler

Geliştirilen modern ders araç-gereçlerine rağmen ders kitapları öğrenci ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağıdır (Kolaç, 2003, s. 137). Bu sebeple ders kitaplarının taşınması elzem özellikleri mevcuttur. Özellikle dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında birincil olarak etkin bir öğretim yaklaşımı bulunmalıdır. Bu yaklaşım kitabın tamamında bir bütünlük içinde olmalıdır. Kitabın temaları ve işleviyle örtüşmelidir. Hedef dili bütün boyutlarıyla seviye seviye ilerleyerek iyi temsil etmelidir. Ders kitabının içeriği; programın öğeleriyle paralel, öğrenme ilkelerine göre; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru, ilişkili olduğu alan ve konularla bağlantılı olarak düzenlenmelidir (Kılıç, Seven, 2011, s. 87). Ayrıca öğrenmeyi de kolaylaştırmalıdır.

Bunlarla beraber Eagret'in "Program geliştirme modeli"ne göre bakıldığında ders kitapları güncel, detaysız, objektif, ezbere dayalı değil, bireyi düşündürmeye yöneltici, sosyo-kültürel

problemleri saptama, problem çözme, yaratıcılığı ve keşfetmeyi geliştirici eleştirici düşünmeyi geliştirici, dil ve anlatım açısından güncelleştirilmesine olanak vererek, kitaplardaki metinler öğrenme ilkelerine uygun, hazırlanmalıdır. Konular günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlar içerisinde ele alınmalıdır. Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkânları sağlayacak konular veya üniteler şeklinde işlenmelidir (Tertemiz vd. 2011, s. 46).

Tüm bu özelliklerin yanında Uludağ Türkçe Öğretim Setinin yazılmasında etkili olan ve dikkat edilmesi gereken bir başka özellik ise dil öğretimi yapacak kurumun dil öğretim yaklaşımı ile kitapların benimsediği izlencenin örtüşmesidir (Akbulut ve Yaylı, 2015, s. 46).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında yayımlanan Uludağ Türkçe Öğretim Seti (Temel seviye A1-A2) ders ve çalışma kitaplarının akademi camiasına tanıtılması, bunun yanı sıra kitabın hazırlanmasında dikkate alınan temel dayanakların, yaklaşımının ve dil bilgisi öğretim yönteminin açıklanması hedeflenmiştir. Ayrıca hazırlık sürecini aşama aşama aktararak ders kitabı hazırlayacaklara örneklik teşkil edecek tavsiyelerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma yeni yayımlanan bir öğretim setinin temel dayanaklarının, yaklaşımının ve dil bilgisi öğretim yönteminin genel çerçevesini içermesi yönünden önem taşımaktadır. Doğrudan editörler tarafından hazırlanan bu çalışma kitabın hazırlık sürecinde yaşanan güçlükleri somut gözlemler yoluyla aktarması açısından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışmanın Yöntemi

Araştırmamız nitel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Ders kitabı içeriğinin ve hazırlanma sürecinin incelendiği bu çalışmada doküman analizi yöntemi esas alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konuya dair yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi de doküman inceleme yöntemidir. Nitel araştırmada verilerin geçerliliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu önemli olduğu için araştırmacı konusuna ve hedef kitlenin özelliğine göre birden çok araştırma metodundan yararlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Uludağ Türkçe Öğretim Seti (Temel Seviye A1-A2) ders kitaplarının tanıtıldığı ve içeriklerinin incelendiği bu çalışmada veriler Uludağ Türkçe A1-A2 ders kitaplarından elde edilmiştir.

Veri Analizi

Uludağ Türkçe Öğretim Seti (Temel Seviye A1-A2) ders kitaplarının tanıtıldığı ve içeriklerinin incelendiği bu çalışmada veriler Uludağ Türkçe A1-A2 ders kitapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227).

Bulgular

Neden İhtiyaç Duyuldu?

Bilindiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasında kullanılan yaygın ders kitaplarına Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe öğretim setleri örnek verilebilir. Yaygın olarak kullanılan bu setlerin yanı sıra üniversitelerce ve farklı kurumlarca hazırlanan kitaplar olduğu da bilinmektedir. Ancak yabancı dil öğretimi konusunda önde giden diller ile kıyaslandığında bu sayının oldukça yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012, s. 61-61) yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili alanyazındaki 34 makaleyi inceleyerek elde ettikleri çalışmada “ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler”i konu edinen 14 makale incelendiğinde dört makalede alandaki ders materyallerinin azlığı”; “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği”ni konu edinen iki makale incelendiğinde bir makalede öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi ile ilgili yayın yapmaları konusunda özendirilmemesi ve bir makalede alanla ilgili yeterli sayıda çalışmanın bulunmaması konularından bahsedildiği” sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmacılar sorunların çözümü açısından “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği konusunun çözümü ise bu alanda uzman kişilerce yapılacak yayınlardan geçmektedir. Bunun için akademisyenlerin yabancılar Türkçe öğretimi alanında araştırma ve yayın yapmaları özendirilmelidir.” önerisinde bulunmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 63).

İngilizce, Fransızca, Almanca gibi Batı dillerinin öğretimine bakıldığında materyal konusunda oldukça zengin kaynaklara sahip oldukları görülmektedir. Bu dilleri öğrenmek isteyen bireyler, kendi ihtiyaçları, beklentileri ve öğrenme yöntemleri doğrultusunda söz konusu kaynaklar içerisinden kendine uygun olanı tercih etme imkânı bulabilmektedirler. Bu durum, ayrıca, dil öğretim kurumlarının da zengin bir içerik havuzuna ulaşabilmesi anlamına da gelmektedir. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasına bir nebze olsun katkıda bulunabilmek, kaynakların çeşitlenmesini sağlamak, farklı bakış açısı getirebilmek, özellikle Bursa ve çevresinde Türkçe öğrenen öğrencilere içinde buldukları gerçek yaşam alanlarını içeren somut bir kaynak sunabilmek adına bu öğretim setinin yazılması hedeflenmiştir.

Diğer taraftan, dil öğretimi yapan öğreticilerin kendini geliştirebilmeleri, materyal üretme kabiliyetlerinin geliştirilmesi, bu vesile ile sahadaki çalışmalara farklı bir bakış açısıyla inceleme

olanağı kazandırılması ve sınıf ortamındaki kazanım ve uygulamalarının materyal hâline dönüştürülebilmesi de bu yayının ortaya çıkmasındaki farklı bir amaçtır.

Özet olarak; kitabın ortaya çıkmasında temel olarak aşağıdaki hususlar etkili olmuştur:

Kurumların ihtiyaçları

Öğrencilerin ihtiyaçları

Öğreticilerin ihtiyaçları

Alana katkı sunulma hedefi

Yazar Kadrosu

Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) Ders ve Çalışma Kitabı editör ve yazar kadrosu Türkçe Eğitimi ve Türk Dili'nin farklı disiplinlerinden, Bursa Uludağ Üniversitesi ve farklı kurumlarda yurt içinde ve yurt dışında fiilen Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme saha tecrübesi olan, dil ve edebiyat alanında akademik çalışmalar yürüten akademisyen ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Yazar kadrosunun akademik alanları şu şekildedir: Yabancılara Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Eski Türk Dili, Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı.

Yazar kadrosunun tamamına yakını Türkçe Eğitimi ve Türk Dili alanında akademik eğitim almakta olup 3 ile 10 yıl arasında Türkçe öğretimi tecrübesine sahiptir.

Bu yönüyle Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) Ders ve Çalışma Kitabı'nın hazırlanmasında akademik bilgi birikiminin yanı sıra saha tecrübesi olan öğretim elemanlarının görev aldığı, sahada edinilen bilgi birikimi ve karşılaşılan durumların kitaba yansıtılmasına gayret edildiği söylenebilir.

Temel Yaklaşımı Nedir?

Dil öğretiminde temel amaç iletişimi sağlamaktır. Bu sebeple dil öğrenen bireyin hedef dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Öğreticiler, sınıf ortamında bunları gerçekleştirmeye çalışırken ders kitabını temel olarak bir öğretim yaparlar. Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) de bu amaç doğrultusunda modern dil öğretim yaklaşımları ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmıştır.

Avrupa Diller Ortak Çerçeve Metni (ADOÇM, 2020) incelendiğinde dil öğretiminde bazı kavramların yeni bir paradigmaya evrildiği görülmektedir. İletişim odaklı dil etkinlikleri ve stratejileri **alımlama**, **üretim**, **etkileşim** ve **aracılık** şeklinde kurgulanırken çoğul dillilik, çoğul kültürlülük, söz varlığı, dil bilimsel doğruluk, sözcük denetimi, ses bilimsel denetim, yazım denetimi gibi konularda bireylerin yetkin olması tavsiye edilmektedir.

Alımlama becerileri, sözlü kavrama, okuduğunu kavrama

Üretim becerileri, sözlü üretim, yazılı üretim

Etkileşim becerileri, sözlü etkileşim, yazılı etkileşim, çevrim içi etkileşim

Aracılık ise bir metne aracılık, kavramlara aracılık, iletişime aracılık şeklindedir.

Yukarıda belirtildiği üzere bireyin hedef dildeki sözlü ve yazılı içerikleri kavrayabilmesi, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi, o dili konuşanlarla etkileşime girebilmesi, gerektiğinde çevrim içi ortamlarda yazışabilmesinin yanında bir metni farklı şekillerde açıklayabilmesi, etkileşimde işbirliği yapabilme ve iletişimi yönetme gibi yetkinlikler beklenir.

Uludağ Türkçe Öğretim Seti'nde de bu yaklaşım esas alınarak iletişimsel dil yaklaşımı benimsenmiştir. Görev temelli öğrenmeye bağlı olarak bireylerin sosyal görevleri (*kendini tanıtmak, alışveriş yapma, adres sorma, günlük deneyimlerini aktarma, hobilerini ve ilgi alanlarını tarif edebilme, geçmiş deneyimleri ve gelecek planlarını ifade edebilme, temel ihtiyaçlarını söyleyebilme, vb.*) yerine getirebilmelerine dönük bir içerik kurgusu ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda, tema ve içerikler gerçek yaşama uygun, somut ve işlevsel şekilde seçilmeye gayret edilmiştir.

Dil öğretiminde otantik içeriklerle karşılaşma ve dile maruz kalmanın önemli olması sebebiyle temel seviyeden başlayarak öğrencilerin gerçek içeriklere yönlendirilmesine de dikkat edilmiştir. Kitap içerisinde verilen karekod'lar aracılığı ile öğrencilerin bu içeriklere ulaşması hedeflenmiştir. Burada ayrıca izleme etkinliklerine de yer verilmiştir. Bunlar sınıf ortamında uygulanabileceği gibi öğrencinin sınıf dışında da istediği zaman telefonları aracılığıyla pratik yapmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

7. İzleyelim, konuşalım.

Aşağıdaki masalı dinleyelim.

1. Bu metnin türü nedir?
2. Masalı masalı nereden duymuş?
3. Sıca masalıdaki delikanlı nasıl bindir?
4. Masalın sonunda ne olmuş?
5. Sıca bu metnin başlığı ne olabilir?

17. Dinleyelim, İşletelim.

Kız

Kağıta aşağıdakilerden hangileri vardır?	Turistler Kağıta aşağıdakilerden hangilerini yapabilirler?
1. koy	1. Dalış eğitimi alabilirler.
2. piknik alanı	2. Paraşüte uçabilirler.
3. dalış okulu	3. Güzel fotoğraflar çekebilirler.
4. antik bilyetro	4. Rafting yapabilirler.
5. kano	5. Tarihi yerleri ziyaret edebilirler.

Kağıt Bilgileri

Kitapta, önem verilen bir diğer husus da sarmal ve tekrarlı bir yaklaşım benimsenmiş olmasıdır. Özellikle temel seviyede, öğrencilerin karşılaştıkları dil yapıları, sözcükler, cümle yapıları kendileri açısından iyice kavranmalı ve özümsemelidir. Bu sebeple, bu yapıların ve sözcüklerin sıkça tekrar eden şekilde karşılarına çıkması hem bilişsel açıdan hem de duyuşsal açıdan önemsenmiştir. Yeni bir üniteye geçildiğinde hedef kelimeler öğretmekle birlikte daha çok öğrencinin önceki ünitelerde öğrendiği sözcüklerin ve yapıların kullanılarak bir sonraki yapılara

ulaşılması yöntemi takip edilmiştir. Bu durum, izlenen bu yolun öğrenciler açısından kolaylaştırıcı, rahat ve motivasyon kazandırıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yazılı üretim, Uludağ Türkçe Öğretim Seti'nde öne çıkan alanlardan biridir. Temel seviyede öğrencilerin yapı, sözcük ve metin bilgisi yönünden yetersiz olduğu göz önüne alınarak yazma görevleri öğrencileri yönlendirici bilgiler verecek şekilde somutlaştırılmıştır. Ayrıca çerçeve metin esas alınarak çevrim içi formlara ve yazışmalara yönelik içerikler kurgulanmıştır.

12. Yazalım

Aşağıdaki kelimeleri kullanınız ve geçen yaz tatilinizi anlatınız.

denize gir-	gez-	sohbet et-
yüz-	kitap oku-	uyu-
dinlen-	seyahat et-	spor yap-
yürüyüş yap-	eğlen-	güneşlen-

89

9. Yazalım.

her gün, her hafta, ayda iki kez, sık sık, bazen, nadiren, hiç...

hem... hem (de)..., ne...ne (de)..., ya...ya (da)..., belki... belki (de)...

giderim, yaparım, severim, hoşlanırım, bilmem, korkarım, sevmem...

kitap okumak, müzik dinlemek, yürüyüş yapmak, fotoğraf çekmek...

Yukarıdaki kelimelerden hareketle hobiler ile ilgili bir yazı yazınız.

- Hobi nedir?
- İnsanlar niçin hobi sahibi olur?
- Faydaları nelerdir?
- Sizin hobileriniz nelerdir?

42

Kitabın İzlencesi Nedir ve Neye Göre Karar Verildi?

İzlencenin belirlenmesinde şunlar etkili olmuştur:

1. *ADOÇM ve MCTYOÖP*
2. *Alanyazın*
3. *Mevcut yayınlar*
4. *Öğrenci ihtiyaçları*
5. *Öğretici görüşleri ve tecrübeleri*

Uludağ Türkçe Öğretim Seti (Temel Seviye A1-A2) ders kitaplarının izlencesi *kavramsal-işlevsel yaklaşıma* göre hazırlanmıştır. Akbulut ve Yaylı'ya (2015, s. 37) göre kavramsal-işlevsel izlenceler dili anlamının ve iletişimin ön planda tutulduğu, öğretimin belirli temalar etrafında şekillendiği bir izlencedir.

Uludağ Türkçe A1 ve A2 Ders Kitabı izlencesi oluşturulurken şu adımlar izlenmiştir:

- İzlenme çalışma gruplarının oluşturulması
- Ekiplerin görev dağılımı: ADOÇM inceleme ekibi, Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MCTYOÖP), mevcut Türkçe öğretim setlerini inceleme ekibi, alanyazın inceleme ekibi
- Ekiplerden elde edilen bilgiler ışığında izlenme taslaklarının oluşturulması
- Taslak izlenceler üzerinden nihai izlenme tablosunun belirlenmesi

Yukarıda izlenen adımlardan anlaşılacağı üzere ders kitaplarının izlencelerinin belirlenmesi oldukça uzun süren bir süreç olmuştur. Bir anlamda içerik planlaması diyebileceğimiz bu aşama içerik yazımı kadar uzun ve yorucu geçmiştir. Öncelikle ekipler oluşturulmuş, her ekip kendisine verilen görev doğrultusunda ilgili dil seviyesine dönük çerçeve metin kazanımlarını, alanyazını, mevcut ders kitaplarının izlencelerini incelemiştir. Sonraki aşamada yapılan toplantılar ile elde edilen veriler somutlaştırılarak taslak çerçevelere ulaşılmıştır. Son adımda da tüm yazar kadrosunun ve editörlerin katılımı ile tema, dil bilgisi yapısı, metin içeriklerinin neler olabileceği tartışılmış ve son hâli verilmiştir.

İzlenme tablosunun belirlenmesinde öğreticilerimizin saha deneyimleri, görüşleri, sınıf ortamında eksikliğini gördüğü ve olması gerektiğini düşündüğü noktalar, öğrencilerden elde edilen görüşler (beklentiler) de etkili olmuştur.

Dil bilgisi Öğretimi Yaklaşımı ve İzlencesi Nedir?

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tartışmalı konulardan biri dil bilgisi öğretimidir. Bu tartışmanın bir boyutu hangi yapının hangi seviyede öğretileceği iken diğer boyutu ise dil öğretimi yaklaşımıdır. Bu konularda kurumlar ve yayımlar arasında birliktelik olmadığı görülmektedir. Bazı durumlarda da alanyazındaki veriler ile sahanın gerçeklerinin uyuşmaması da söz konusu olabilmektedir.

“Günümüzde dil öğretim ortamlarında dil bilgisinin ne kadar verilir verilmeyeceği hâlâ tartışılıyor olsa da dil bilgisi öğretimi olmayan bir dil öğretim sürecinden söz edilmesi olası görünmemektedir.” (Fidan, 2016, s. 263). Günümüzde dil bilgisi öğretimi konusunda geleneksel yaklaşımların terk edildiği, daha ziyade yapılandırmacı, sezdirme, işlevsel, örtük, metin temelli, beceri temelli gibi farklı şekillerde ifade edilen yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Modern yaklaşımların dil öğretimine önemli bir atılım getirdiği açıktır. Ancak, ne yazık ki, bazı yaklaşımların dil bilgisini geri plana attıkları da ortadadır. Başka bir ifade ile dil öğretimi ve yayın yapan kurumların bu konuyu bu şekilde yorumladığı düşünülebilir. Son zamanlarda ortaya çıkan anlayışa göre dil bilgisi öğretiminin önemi yeniden ortaya konmaktadır. Aydın (1996:7), 1990'lara doğru yabancı ya da ikinci dil öğretiminde dil bilgisinin tekrar önem kazandığını ifade

etmektedir. Dil bilgisi kurallarının iyice kavranmadan iletişim kurulamayacağı da bir gerçektir. Dolayısıyla dil bilgisini nasıl öğreteceğimiz tartışmanın ana sorusu olmalıdır.

Dil bilgisi öğretimi yapılırken alanyazına ek olarak öğrenci ihtiyaçları ve öğretici görüşlerine de önem verilmelidir. Türkçeyi öğrenenler içerisinde farklı yaş grubu ve ülkelerden öğrenciler olduğundan ders kitaplarında bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kapsayıcı bir yol izlenmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Fidan (2016), ders kitaplarının içeriklerinin dil bilgisi konuları açısından betimlenmesi ve karşılaştırılması; bu içeriklerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl etkilediğinin görülebilmesi için öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerden şu sonuçları elde etmiştir:

Öğretmenlere Göre Dil bilgisi Açısından Yetersiz Olma Nedenleri

Nedenler	%
Yetersiz ve/veya yanlış örnek tümceler/etkinliklerin olması	28,57
Dil bilgisi konularının anlatımındaki yetersizliklerin, eksikliklerin ve yanlışlıkların olması	25,71
Konular arası geçişlerdeki sıkıntılar olması	17,14
Yöntem kaynaklı sorunlar (iletişimsel yöntem nedeniyle dil bilgisine daha az önem verilmesi, dil becerisi etkinliklerinin işe-dayalı ve/veya etkileşimsel olmaması)	8,57
Seçilen metinlerin dil bilgisini destekler nitelikte olmaması	5,71
Kitapta dil bilgisi konularına yer verilmiyor olması	2,86
Öğrencinin tek başına çalışabileceği bir kitap olmaması	2,86
İşlenen dil bilgisi konusunun farklı işlevlerinin anlatılmaması	2,86
Dil bilgisinin çok yoğun olması	2,86
İngilizce açıklamalar	2,86
TOPLAM	100

Fidan (2016, s. 268)

Karagöl ve Kurt (2021), ders kitabı yazarlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmasında şu verileri aktarmaktadır:

Ders Kitabı Yazarlarının Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No	Dil Bilgisi	Yazarlar	f	%
1	Doğrudan dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13	10	%76,92
2	Dil bilgisi öğretimi metin ve becerilerden bağımsız olarak yapılmamalıdır.	1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 13	8	%61,53
3	Öğrenciler dil bilgisi kurallarını görünce motive olmaktadır.	3, 6, 9, 10, 12	5	%38,46
4	İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.	10	1	%7,69

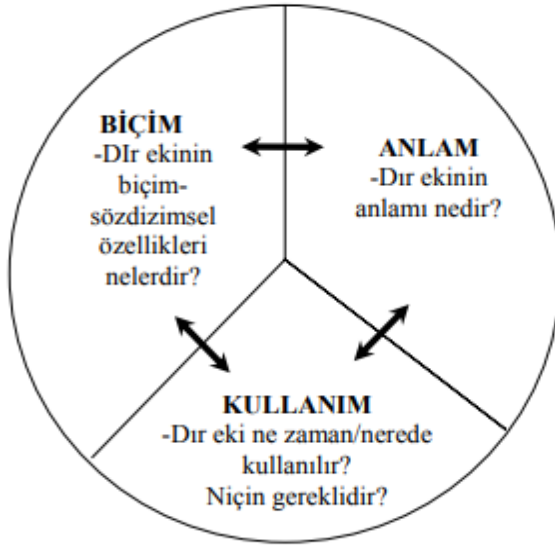
Karagöl ve Kurt (2021, s. 195)

Elde edilen verilerden anlaşıldığına göre Türkçenin yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin mevcut kaynaklarda yetersiz olduğu, kitapların dil bilgisi konularına yer vermemesi, öğrencilerin tek başına öğrenmesine olanak tanımaması, konuların farklı işlevlerinin anlatılmaması gibi sonuçlar dikkate değerdir. Ayrıca dil bilgisi kurallarının metin ve becerilerle ilişkilendirilmesi, motivasyon kaynağı olması da başka bir sonuçtur. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimini önemsememiz ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduracak bir şekilde vermemiz gerektiğini ifade edebiliriz.

“Tüm bu gelişmelerle birlikte bugün varılan nokta yabancı dil öğretiminde ne türden bir model ya da yöntem benimsenirse benimsensin öğretim izlencelerinde dil bilgisi öğretiminden tamamen vazgeçilemeyeceği ve dilin, özellikle yabancı dilin konuşulduğu ülkenin dışında bir ülkede öğretildiği durumlarda dil bilgisi kurallarına odaklanmanın dili öğrenmek için gerekli olduğudur” (Cem, 2005, s. 9).

Ayşen Cem (2005), Larsen-Freeman’ın (2001) sistemleştirdiği **biçim-anlam-kullanım üçlüsüne** yönelik yaptığı bir uygulama önerisinde “*Dil kullanımına odaklanma dilin iletişimsel yönünü ön plana çıkarmış ve yapıya odaklı alıştırımların yerini kavramlara ve işlevlere odaklı, genelde, yapı ve biçim bilgisinin fazla açıklanmadığı ve öğrencilerin doğrudan iletişimsel etkinliklere yönlendirildiği dersler aldığı*” belirterek iletişimsel boyutun dilde doğru yapılar kullanmanın önüne geçtiğini ve bu sebeple “*yanlış öğrenilen yapıların öğrencide ‘fosilleşmesi’ olgusunu göz ardı ettiğini, ayrıca öğrencinin öğrendiği dilde yüz yüze geldiği karmaşık yapılarla baş etmesini güçleştirdiğini*” savunmaktadır (Cem, 2005: 8).

Şekil 2 - -Dır ekinin üç boyutu



Cem (2005, s. 12)

Bu ekseninde, Uludağ Türkçe Öğretim Seti (Temel Seviye A1-A2) ders kitaplarında da dil bilgisi yapıları açık, somut, kapsayıcı bir yaklaşımla verilmeye çalışılmıştır. Dil yapılarının **biçim-anlam-kullanım** özelliklerinin bir arada verilmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yolla dil bilgisel yapıların hem biçimsel yapısı, hem anlamları hem de iletişimsel olarak kullanım alanlarına dair bir öğretim hedeflenmiştir.

8. Belirli Geçmiş Zaman (-DI) (FİİL - OLUMLU)


Şahıs Zamirleri	Filil	Belirli Geçmiş Zaman Eki	Şahıs Ekleri	Örnekler
Ben	al-	-dı, -di, -du, -dü / -ti, -ti, -tu, -tü	-m	Ben marketten ekmek aldım.
Sen	git-		-n	Sen okula gittin.
O	oku-		ğ	O kitap okudu.
Biz	gör-		-k	Biz zürafa gördük.
Siz	uyan-		-niz, -niz, -niz, -nüz	Siz bugün erken uyanınız mı?
Onlar	gel-		(-lar/-ler)	Onlar Bursa'ya geldiler.

9. Tamamlayalım.

(Belirli Geçmiş Zaman Olumlu)

- Ben bu sabah erken uyanırım.
- Arkadaşlarımla dün futbol oynadım..... (biz)
- Öğrenciler bir saat önce okuldan çıktılar.....
- Kardeşim geçen sene liseden mezun oldu.....
- Siz hafta sonu piknik yaptınız.....?
- Geçen ay Türkçe kursuna başladınız..... (sen)
- Biz Bursa'da Türkçe öğrendik.....
- Öğretmen bize ödev vermişti.....?
- Üç ay önce Türkiye'ye geldiniz..... (ben)
- Çocuklar dondurma yemiştir.....?

Şarkı Dinleyelim
Kayışan - Gönül Sayfam



Gönül Sayfam
Öpüştüm resimlerinle
Şarkımız çalındı dinledim
Bütün gece bekledim
Yine sabah uyanıyor

Belli sen gelmiş diyer
Işıklar söndürmedim
Yeni doğan sabaha hezimetim oluyor

İçimde hatıralar delik deşik
Mektupları okudum seçip seçip
Karanfil kokladım senin için
Odam hasret kokuyor

Aynanın karşısına geçip geçip
Kaderime ağladım içi için
Gönül sayfam da canım açık seçik
Senin adın yazıyor

2. -mAk İstemek

Filil	-mAk iste-	Örnekler
öğren- oku- git-	-mak iste- -mek iste-	Ben Türkçe öğrenmek istiyorum. Üniversiteyi Türkiye'de okumak istiyor musunuz? Annem ve babam hafta sonu İstanbul'a gitmek istiyorlar. Öğrenciler dersten sonra beraber çay, kahve içmek istiyorlar. Neden Türkçe öğrenmek istiyorsun? Siz de bizimle gelmek istiyor musunuz? Adında ben mühendis olmak istedim ama puanım yetmedi. Adlı seni aramak istedim ama şarjı bitti. Ne içmek istersiniz?

3. Tamamlayalım.



-mAk İstemek

- Meryem gelecek sene Paris'e git.....
- Kardeşim ve ben bu yaz bisikletle Karadeniz turu yap.....
Sen de bize katıl.....?
- Çok sıkıldım. Artık ödev yap....., dışarı çıkmak istiyorum.
- Çocuklar! Akşam yemekte ne ye.....?
- Ben de seninle sinemaya gel.....
- Annel! Ben biraz hastayım. Hiçbir şey ye.....
- Çok yorgunum, bir an önce işlerimi bitirmek ve yat.....
- Hocam, size bir soru sor..... Müsait misiniz?
- Biz bu bayramda dedemin köyüne git.....

10. Eşitlik Ekl (-CA)



a) Küçültme Anlamı

İsim	Ek	Örnekler
büyük	-CA	Çocuk büyüğe bir elma yedi.
kalin		Masanın üstünde kalınca bir kitap var.
yüksek		Evimizin yanında yüksekçe bir bina var.

 kalın kitap  kalınca kitap

b) Zarf Anlamı

İsim	Ek	Örnekler
hızlı	-CA	Çocuk hızlıca sınıftan çıktı.
yavaş		Kaplumbağalar yavaşça yürür.
sert		Yan masadaki adam bana sertçe baktı.





 sertçe bakış  yavaşça yürüyüş





c) Benzerlik, Gibi Anlamı





İsim	Ek	Örnekler
dost	-CA	Dünyada dostça, kardeşçe yaşayalım.
arkadaş		Babam bana arkadaşça davranır.
insan		İnsanca yaşamak hepimizin hakkıdır.

5. İsim Fıll (-mA, -mAk)

Fıll	Ek	Örnekler
dinle-	-mA	Dinleme, okuma ve yazma sınavları çok kolaydı.
oku-		Haftaya yüzme kursuna başlayacağım.
konuş-		Salı günü konuşma kulübüne katılacak mısın?
yaz-		Oturma odasına yeni koltuk aldık.
otur-		Çalışma masasının üstünde kitaplar var.
yüz-		
çalış-		

 a. dondur.....  b. çalış..... masası  c. çalış..... odası  ç. bekle..... odası

 d. sar.....  e. dol.....  f. yüz.....  g. yarış.....

 ğ. tartış.....  h. kaz.....  ı. otur..... odası  i. tanış.....

Hazırlık ve Yazım Aşamaları Nelerdir?

Yazım Öncesi

Yazım öncesi aşaması şu şekildedir:

Yazar kadrosunun belirlenmesi

Çalışma planının belirlenmesi

İhtiyaçların belirlenmesi

Çalışma takviminin belirlenmesi

Ekiplerin belirlenmesi

Alanyazın taraması

Çerçeve programların incelenmesi (ADOÇM ve MCTYOÖP)

İzlençe, tema, alt tema ve dil bilgisi yapılarına karar verilmesi

Yönergenin hazırlanması

Ders kitabı hazırlama sürecinde yazım öncesi çok önemli bir aşama olarak geçmektedir. Kitabın öğrencilerin önüne gelene kadar geçen sürede en belirleyici aşaması olduğu söylenebilir. Yazım öncesi aşamasında öncelikle yazarlar tarafından ayrıntılı olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Hâlihazırda kullanılan kitaplar incelenmiş, o kitaplar hakkında yazılan makale ve tezler okunmuştur. Her hafta belirli sayılarda yapılan toplantılar ile bilgi alışverişi yapılmış ve kitabın ünite sayısı, ünitelerin bölüm sayısı, bölümlerin ve ünitelerin temaları, temalar ile birlikte işlenecek dil bilgisi konuları kararlaştırılmıştır. Daha sonra yazarlar ders kitabı ve çalışma kitabı yazımı için ekipler hâlinde görevlendirilmiştir.

Yazım Aşaması

Bu aşama belirlenen ekiplere yönergelerin iletilmesi ile başlayan ünite içeriklerinin oluşturulması aşamasıdır. İçerisinde tema-alt tema-içerik-öğrenme alanı-dil bilgisi yapıları-söz varlığı tablosu, kitaba esas olan dil öğretim yaklaşımı, ADOÇM kazanımları, yazım kuralları ve dikkat edilecek hususların yer aldığı yönerge doğrultusunda ekipler ünite yazımına başlamıştır. Bu aşamada her bir ekibe sorumlu bir editör atanmış olup bu editör süreç boyunca hem yazımda bizzat görev almış hem de süreci yönetmiş, koordinasyonu sağlamıştır. Yazım aşaması bittiğinde veriyi tek elde toplayıp kontrol sürecine geçmiştir.

Yazım Sonrası (kontrol)

Sorumlu editör hazırlanan üniteleri toplayıp bir araya getirmiş ve ön kontrol sürecini yürütmüştür. Tespit ettiği ilk durumları ünite yazarları ile tartışmış, gerekli gördüğünde güncelleme, düzeltme istemiştir.

Sorumlu editörün kontrolü sonrasında tek dosya hâline getirilen her bir ünite editör kurulu tarafından tekrar ele alınmış, detaylı bir incelemeye tâbi tutulmuştur. Bu süreç haftada 3 defa olmak üzere ortalama (bir kitap için) 2 ay sürmüştür. Editörler düzeltme aşamasında ünite tasarımı, dil yapılarının gösterim şekli, dil öğretim alanlarının (alımlama, üretim, etkileşim) düzeni, ünite görsel tasarımı gibi konulara da bu aşamada son şeklini vermişlerdir. Eksik görülen içerikler bazı durumlarda editörlerce düzeltilmiş, bazı durumlarda da yazardan yeni bir içerik beklenmiştir.

Pilot Uygulama

Yapılan düzenlemeler çerçevesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde iki sınıf üzerinde; biri kitap yazım sürecinde yer alan öğretici, diğeri kitap yazım sürecinde yer almayan öğretici tarafından pilot uygulama yapılmıştır. Öğreticiler gördükleri aksaklıkları raporlar hâlinde editör kuruluna iletmışlerdir.

Yeniden Düzenleme

Yapılan pilot uygulamada kitabın işlevselliği kontrol edilmiş ve sınıf içinde aksaklıklara yol açan bölümleri tespit edilerek yeniden düzenlenmiştir.

Baskı Aşaması

Yapılan düzeltmeler neticesinde kitabın baskı süreci başlatılmıştır. Bu süreçte grafiker ile birlikte kitaplara son şekilleri verilerek bastırılmıştır.

Karşılaşılan Güçlükler ve Tavsiyeler

Karşılaşılan güçlükler:

- Sınıf içi tecrübenin yayına aktarılmasında yaşanan aksaklıklar
- Ders kitabı tasarımı kurgulamada yaşanan aksaklıklar
- Bilgisayar kullanımı becerisinde yetersizlikler
- Program okuryazarlığı konusunda yetersizlikler
- Yazarların yeterliklerinin farklı düzeylerde olması
- Yazarların motivasyon eksikliği
- Görsel temini sorunu
- Kitap basımı konusunda kurumların yönetmeliklerinden kaynaklanan aksaklıklar
- Grafikerlerin ders kitabı hazırlama tecrübesinin yetersizliği
- Grafikerin iş yoğunluğu
- Yayınevinin çalışma takvimini aksatması
- Baskı kalitesi ve maliyeti

Kitap yazım sürecine geçmeden önce mutlaka alan hakkında en son bilgilere sahip olunmalıdır. Gelişen teknoloji ile birlikte her alanda olduğu gibi dil eğitimi alanında da sürekli bir yenilenme ve gelişme mevcuttur. Ders kitaplarının güncel olma özelliği sebebiyle gelişmelere mutlaka hâkim olunmalıdır. Yazım öncesi süreçte literatür taraması çok iyi yapılmalıdır. Ayrıca yazıma geçmeden önce üniteler, ünite alt başlıkları, temalar, dil bilgisi konuları, kitabın yaklaşımı mutlaka kararlaştırılmalıdır. Bunlarla beraber yazı biçimi, boyutu, yönergelerin biçimi vb. gibi konular da atlanmamalıdır. Bunlar yazılan kitabın daha ilk yazım aşamasında bir bütünlüğe kavuşmasında çok etkili olan konulardır.

Baskı sürecinde mümkünse daha önce bu alanda bir ders kitabı hazırlama tecrübesine sahip yayınevi ile çalışılmalıdır. Ancak böyle bir durum mümkün değilse yayınevinin grafikeri ile yazarlardan ya da editörlerden bir kişinin her sayfa için ortak çalışması gerekmektedir. Ayrıca dil öğretiminde görsellerin önemi göz önünde bulundurulduğunda seçilen görseller ve bu görsellerin sayfalara yerleştirilmesi çok dikkat ve bilgi gerektiren bir iştir. Bu konularda mutlaka yazar ve

grafiker birlikte karar vermelidir. Yazarın ilgili görseli kullanmadaki amacı grafikere tam olarak anlatılmalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Geliştirilen modern ders araç-gereçlerine rağmen ders kitapları öğrenci ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağıdır (Kolaç, 2003, s. 137), Ayrıca tecrübesiz öğreticiler için bir öğretmen eğitici rolüne sahiptir (Richards, 2001, s. 1). Öğrenciler açısından da ders kitapları hedef dili tanıma, yapılarını görme, kültürel öğeleriyle tanışma, dilin zorluğu/kolaylığı hakkında öngöründe bulunma, dilin iletişimsel anlamda kullanımını öğrenme gibi birçok fonksiyon taşımaktadır. Bu sebeple, üniversiteler, dil öğretimi yapan resmî ve özel kurumlar sürekli olarak materyal geliştirme çabası içinde olmalı ve mevcut kaynaklarını gelişmeler ışığında güncellemelidir. Diğer taraftan, dil öğretim kaynaklarının çeşitlenmesi de hem öğrenciler hem de öğreticiler açısından büyük bir kazanımdır. Bu kapsamda, Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER) öğretim elemanlarında hazırlanan bu yayının alana katkı sunacağı umulmaktadır.

Ders kitabı hazırlamak oldukça uzun ve yorucu bir süreçtir. Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A1-A2) ders ve çalışma kitabı hazırlık aşamalarının açıklandığı bu çalışmada, hangi adımların izlendiği, ne gibi zorluklarla karşılaşıldığı ve bunlara nasıl çözümler üretildiği aktararak ders kitabı hazırlamak isteyenlere somut veriler verilmiştir.

Dil öğretim kitabı hazırlama işinin hem akademik bilgi hem saha bilgisi hem de yayın yapma konusunda teknik bilgi gerektirdiği anlaşılmıştır. Bu anlamda, yayın yapmak isteyen kurumların bu üçlü sacayağını iyi kurlmaları gerektiği anlaşılmıştır. Bu anlamda, akademisyen, öğretmen ve tasarımcıların iyi bir koordinasyon içinde çalışmaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Öneriler:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kaynaklar sürekli güncellemeye tâbi tutulmalıdır.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kaynakların çeşitlendirilmesi sağlanmalıdır.
3. Kurumlar, saha tecrübesi olan öğreticilerini yayın yapmaya teşvik etmeli ve desteklemelidir.
4. Ders kitapları belli bir yaklaşım ve yöntemle kurgulanmalıdır.
5. Ders kitabı yazarları zorlandıkları noktalarda desteklenmeli, motivasyonun düşmemesi adına önlemler alınmalıdır.
6. Hazırlanan yayınların ne şekilde basılacağı, yayınevi, yayın hakları vb. teknik konular en baştan belirlenmeli, buna yönelik kurumların yönetmelikleri incelenmelidir.

Kaynakça

- Akbulut, S. & Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 35-46.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi: Üretken dönüşümlü dil bilgisi kuramının kısa bir tanıtımı*. Ankara (Yayınevi belirtilmemiş).
- Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, (128), 7-27. DOI: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000032.
- Council of Europe (2020), Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, Assessment–Companion Volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Er, O, Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, p. 257-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>.
- Karagöl, E. & Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 184-209. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850653>
- Kılıç, A. ve S. Seven (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1): 105-137.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. Retrieved November, 12(2), 1-6.
- Tertemiz N., L. Ercan ve Y. Kayabaşı (2011). *Ders kitabı ve eğitimdeki önemi*. L. Küçükahmet. (Editör) (3. Baskı) Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TYDÖP (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanındaki Lisansüstü Çalışmalarda Kamu Diplomasisi

Öğretim Görevlisi Dr. Tarık DEMİR

Gazi Üniversitesi

tarikdemir@gazi.edu.tr

Özet

Kamu diplomasisi Leanord (2002, s.8) tarafından diğer ulusların, kültürlerin ve halkların gereksinimlerini anlama, mesajın aktarılması, hatalı algıların düzeltilmesi ve ortak amaçlar için uygun ortamların bulunmasını kapsayan ilişki kurma yöntemi olarak tanımlanmıştır. Özel (2021, s. 1), kültürel diplomasi ve eğitim diplomasisini kamu diplomasisinin bileşenleri olarak açıklar ve kamu diplomasisini karşılıklı ilişki inşa etme, anlayış oluşturma yoluyla ülke ve toplumlar arası çatışmaların azaltılarak uzun soluklu ilişkiler geliştirme çabası olarak tanımlar. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi de alt başlıkta eğitim ve kültür diplomasisi üst başlıkta ise kamu diplomasisi faaliyetidir. Çalışma kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanını kamu diplomasisi faaliyeti olarak ele alan lisansüstü çalışmalar incelenerek mevcut durum analiz edilmiştir.

Türk diline, kültürünün mevcut ve muhtemel hedef kitlesine yönelik çeşitli kamu diplomasisi faaliyetleri yürütülmektedir. Türkçeyi ve Türk kültürüyle ilgilenen yabancılar başta olmak üzere, kaynak kültür olarak Türk kültürüne ve ana dili olarak Türkçeye tam hâkimiyeti söz konusu olmayan kişiler (diasporadaki kişiler) kamu diplomasisi faaliyeti olarak Türkçe öğretiminin hedef kitlesini oluşturmaktadır. Kamu diplomasisi üst başlığı altındaki bu faaliyetler özelde kültürel diplomasi ve eğitim diplomasisi olarak ele alınmaktadır. Eğitim ve kültür çalışmaları diplomasi faaliyetleri bakımından ülkelerin yumuşak gücünü teşkil eden muhtevası geniş, kapsayıcı, kapsamlı kavramlardır. Kalın (2011, s.7) ince güç olarak tanımladığı yumuşak gücün muhtevasını ve birim elemanları olarak nitelediği kültür, sanat, mimari, eğitim sistemi, demokrasi, insan kalitesi, bilim ve teknoloji faaliyetleri, kültürel zenginlik, tarihsel birikim, diplomatik gelişmişlik ve refah seviyesi ile açıklar. Yukarıda anılan hedef kitlelere yönelik Türkçe öğretimi eğitim içeriklerinde, Kalın (2011) tarafından birim eleman olarak adlandırılan bu unsurların hemen hepsini barındırır, bunları işler, bu birim elemanlardan beslenir ve bunları beslediği bir döngü oluşturur. Bu döngüdeki eğitim kavram alanı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini de içerir ancak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminin bir diplomasi faaliyeti olarak görülmesi ve bu bakışla ele alınması diğer dillerle kıyaslandığında oldukça yenidir. Bu durum alanyazına da yansımaktadır. Çalışma betimsel tarama modeli yoluyla alanyazındaki mevcut durumu ortaya koyarak alanda yapılacak çalışmalara yönelik bir perspektif oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, kültür, diplomasi, Türkçe

Public Diplomacy in Graduate Studies in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Public diplomacy has been defined by Leanord (2002, p.8) as a method of establishing relationships that includes understanding the needs of other nations, cultures and peoples, conveying the message, correcting erroneous perceptions and finding suitable environments for common purposes. Özel (2021, p. 1) explains cultural diplomacy and educational diplomacy as components of public diplomacy and defines public diplomacy as an effort to develop long-term relations by reducing conflicts between countries and societies by building mutual relations and understanding. Teaching Turkish as a second/foreign language is education and cultural diplomacy in the subtitle, and public diplomacy in the upper title. Within the scope of the study, the current situation was analyzed by examining the postgraduate studies that deal with the teaching of Turkish as a foreign language as a public diplomacy activity.

Various public diplomacy activities are carried out for the current and potential target audience of the Turkish language and culture. Foreigners who are interested in Turkish and Turkish culture, especially those who do not have full command of Turkish culture as a source culture and Turkish as their mother tongue (people in the diaspora) constitute the target group of Turkish education as a public diplomacy activity. These activities under the heading of public diplomacy are specifically addressed as cultural diplomacy and educational diplomacy. Education and cultural studies are broad, inclusive and comprehensive concepts that constitute the soft power of countries in terms of diplomacy activities. Kalın (2011, p.7) defines the soft power as the soft power, which he defines as the content and unit elements of culture, art, architecture, education system, democracy, human quality, science and technology activities, cultural wealth, historical background, diplomatic development and welfare level. explains with. In the content of teaching Turkish for the above-mentioned target groups, it contains almost all of these elements, which are called unit elements by Kalın (2011), processes them, feeds from these unit elements and creates a cycle that feeds them. The concept of education in this cycle also includes teaching Turkish as a foreign language, but it is quite new when compared to other languages that teaching Turkish as a second/foreign language is seen as a diplomacy activity and handled with this perspective. This situation is also reflected in the literature. The study aims to create a perspective for the studies to be done in the field by revealing the current situation in the literature through the descriptive survey model.

Keywords: education, culture, diplomacy, Turkish

Giriş

Toplumların, ülkelerin uluslararası politikalarını icra sürecindeki uluslararası ilişkilerin inşası, temsil, müzakere ve arabuluculuk faaliyetlerini yürütme süreci olarak tanımlanabilecek olan diplomasi kavramı zaman içerisinde değişerek ve gelişerek büyümüş ve alt kollara ayrılmıştır. Bu kollardan çalışmaya konu olan kısmı kamu diplomasisi başlığı altında kültürel diplomasi ve eğitim diplomasisidir.

Eğitim diplomasisi,

- i) Yumuşak gücün önemli bir uygulama alanı olması,
- ii) Araştırma, bilim, kültür ve dil gibi birçok kamu diplomasi faaliyetini içermesi,
- iii) Uluslararası öğrencileri ülkeye çekmesi ve ülkelerde tutması,
- iv) Eğitim kurumlarının uluslararasılaşma sürecine katkı sağlaması bakımından hem ülkeler hem de eğitim kurumları/kuruluşları açısından önemlidir (Vaxevanıdou, 2018, s. 21).

Eğitim diplomasisi, sundukları eğitim imkânları, programları sayesinde ülkenin eğitim kurumlarının, tercih edilmesini ve bu tercih neticesinde hedef kitle olan kişilerin ülke lehine olumlu etkileyerek gelecekte ülke lehine aktif rol almalarını sağlama faaliyeti olarak da tanımlanabilir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi de alt başlıkta eğitim ve kültür diplomasisi üst başlıkta ise kamu diplomasisi faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Çalışma kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanını kamu diplomasisi faaliyeti olarak ele alan lisansüstü çalışmalar incelenerek mevcut durum analiz edilmiştir.

Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Türk Dili ve Kültürü

İletişim ve etkileşim çağı olarak adlandırılabilir 21. yüzyılda gelişen teknoloji sayesinde çağın adı dijital çağ olarak anılmaya başlanmıştır. Bu dijitalleşmenin sonuçlarından biri olarak iletişim ve etkileşim çapını genişletmiş ve küresel çapta iletişim günlük hayatın sıradan bir rutini olarak yaşamın içine dâhil olmuştur. On yıllar evine önce telefon bağlanması için sıra bekleyen ileri yaştaki kişiler dahi dijitalleşme ile bu sürece dâhil olmuşlardır. Genç yaştaki bireyler ise deyim yerindeyse bu sürecin, teknolojinin içine doğmuştur. İçine doğdukları bu durum onları çok dilli, çok kültürlü bireyler olarak yetiştirmeye itmiştir. Bu değişim ve gelişim süreçleri, özellikle genç bireylerin küresel hareketlilikte bilhassa eğitim göçü boyutunda yer almaları eğitim diplomasisi kavramına daha fazla dikkat çekmiş ve önem vermeyi gerektirmiştir. Eğitim diplomasisine sıra gelebilmesi için ise o ülkenin, kültürün bireyin ulaşması, cazip yönlerini sunup bireyi kendine çekmesi gerekir. Bu ise kültür diplomasisi faaliyeti olarak sürekli biçimde gerçekleştirilmektedir. Bu iki diplomasi alt başlığını kapsar nitelikte yürütülen yumuşak güç alanına kamu diplomasisi denmektedir.

Genelde kamu diplomasisinin, özelde kültür diplomasisi ve tabii ki eğitim diplomasisi dil öğretim bağlamında ele alındığında temel hedefi eğitim göçüne dâhil olan bireylerin diplomasi faaliyeti yürüten ülke adına olumlu etkilenerek dil ve kültürlerine ilgi duymalarıdır. Bu ilgi bazen dille başlayıp kültüre aktarılmakla birlikte genelde kültüre duyulan ilgi dili öğrenmeye sevk etme şeklinde görülmektedir. Bağlamdaki kültür kavramı içinde yemekten, turizme; dizi/filminden, geleneklere varıncaya kadar çok çeşitli unsurları içinde barındırmaktadır. Bu unsurları anlamak ve yaşamak için uluslararası bireylerin aşması gereken eşik ise dil olarak karşılıklarına çıkmaktadır. Bunun için ilgi duyulan kültürün dilini öğrenmek isteyen bireyler arayışa girmekte bunu bilen ve

bu durumu oluşturmak isteyen küresel aktör konumundaki ülkeler dil ve kültür politikalarını diplomasi faaliyeti olarak düzenlemektedir. Nitekim Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, TÖMER/DİLMER vb. kurumların faaliyetleri bu sebep-sonuç etkileşiminin somut çıktıları ve yumuşak güç alanlarıdır. Bu kurumlarda Türkçe öğrenen bireylerin çoğunluğunun Türk diline ve kültürüne olan ilgisinden dolayı geldiği bilinmektedir. TÖMER’lerde Türkçe öğrenenlerin amacı genelde Türkiye’deki eğitim imkânlarından yararlanmak ve bunun için ileri düzey dil bildiklerini belgelemelerinin şart olmasıyken yurt dışında Türkçe öğretim faaliyeti yürüten kurumların öğrenci profilinde de benzer durumlar olmakla birlikte Türk dizilerini Türkçe izlemek gibi romantik sebepler de görülebilmektedir. Bireyin dile ve kültüre olan ilgisinin kaynağı, motivasyon sebebi ister Türkiye’de eğitim almak isterse dizi izlemek olsun bunların tamamı Türk Kamu Diplomasininin faaliyet alanına girmektedir. Bu faaliyet alanı her ne kadar yakın zamanda daha dikkat çeker hale gelmişse de hızla büyüyen ve üzerine düşülmesi gereken bir alandır. Bu konuda büyük ve olumlu etkilere sahip bir mirası olan Türkiye’nin bu avantajı günümüz dinamiklerine uygun biçimde çalışması ve geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için alanın disiplinlere özgü biçimde çalışılması ve disiplinlerarası çalışmaların teşvik edilmesi faydalı olabilir. Konu diplomasi olunca her ne kadar başta uluslararası ilişkiler akla gelse de bu alandan ve temel dinamiklerinden kopmadan dil ve kültür bağlamında Türkçe öğretimi ile ilgili başat alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanı da doğrudan kamu diplomasisi faaliyetlerinin yürütüldüğü bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yumuşak Güç Diplomasi ve Türkçe Alan Yazına Yansımaları

Her geçen gün kendi standartlarını oluşturan ve dinamiklerini kuvvetlendiren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı disiplinler arası biçimde çalışılması gereken diplomasi alanına ilişkin çalışmalar YÖK Tez Tarama Merkezi sayfası kullanılarak incelendiğinde sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu yeni alana özel çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmalar çok sınırlı sayıdadır. Çalışmada betimsel tarama modeli vasıtasıyla alanyazındaki ilgili lisansüstü tezler incelenmiştir. Derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar, çalışmalar sonucu ortaya çıkarılabildiği için lisansüstü çalışmalar odak noktasına yerleştirilmiştir. Böylelikle mevcut durumu ortaya koymak suretiyle alanda yapılacak çalışmalara yönelik bir perspektif oluşturmak hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile ilgili çalışmalarda Diplomasi alt başlığının çalışılma oranı belirlenmeye çalışılmıştır.

İlgili araç kullanılarak alan yazında “Kamu Diplomasisi” kavramı aratılıp başlıkta Türkçe süzmesi yapıldığında sadece bir sonuca erişilmektedir. Bu durum Türkçe özelinde çalışmalara ne denli ihtiyaç olduğunu göstermesi bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Türkçe yerine Eğitim süzmesi ile şu çalışmalara erişilebilmektedir.

Meltem Özel’in 2021 yılında tamamladığı “Kamu Diplomasisi Türü Olarak Eğitim Diplomasisi Bağlamında Erasmus+ Değişim Programı” adlı doktora tezi Prof. Dr. Mustafa Yılmaz danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalında yapılmıştır.

Ömer İnan’ın 2021 yılında tamamladığı “İran’ın Yumuşak Güç ve Kamu Diplomasisi Faaliyetlerinde Eğitimin Rolü: Uluslararası El Mustafa Üniversitesi Örneği” adlı yüksek lisans tezi Doç. Dr. İsmail Şahin danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı / Uluslararası İlişkiler Bilim Dalında yapılmıştır.

Merve Canavar'ın 2020 yılında tamamladığı “Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Eğitim ve Türkiye'deki Yabancı Öğrenciler: İstanbul Gelişim Üniversitesi Örneği” adlı yüksek lisans tezi Dr. Öğr. Üyesi Fatih Fuat Tuncer danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı / Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bilim Dalında yapılmıştır.

Atılğan Ulutaş'ın 2013 yılında tamamladığı “Kamu Diplomasisi, Jeokültür, Sınırları Aşan Eğitim ve Türkiye'nin Yabancı Öğrencilere Yönelik Burs Stratejisi” adlı yüksek lisans tezi Yrd. Doç. Atay Akdevelioğlu danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

YÖKTEZ'de “Eğitim Diplomasisi” kavramı aratıldığında ise erişilen tez sayısı sadece 2'dir. Erişilen çalışmalar şunlardır:

Begımaı Altybaeva'nın 2020 yılında tamamladığı “Eğitim diplomasisinde Türkiye bursları programının halkla ilişkiler bağlamında ulusal ve uluslararası boyutta değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi Doç. Dr. Nesrin Akıncı Çötök danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Diğer çalışma ise yukarıda da bahsedilen mükerrer bir tezdır. Meltem Özel'in 2021 yılında tamamladığı “Kamu Diplomasisi Türü Olarak Eğitim Diplomasisi Bağlamında Erasmus+ Değişim Programı” adlı doktora tezi Prof. Dr. Mustafa Yılmaz danışmanlığındaki tezdır.

Kültürel Diploması anahtar kavramı ile yapılan seçkide 30 farklı çalışmaya erişilmiş olup erişilen çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası ilişkiler veya halkla ilişkiler bağlamında ele alınmış olduğu görülmüştür. Farklı ülke ve milletlerin kültürel diploması faaliyetlerine yönelik çalışmaları da içeren bu yayınlar arasında Türkçe öğretimiyle ilgili kurum ve faaliyetlerin konu edildiği çalışmalar şunlardır:

Audaı Abed Alkhalık Ak Al-Ameer'in 2021 yılında tamamladığı “Kültürel Diploması Bağlamında Sivil Toplum Kuruluşlarının Ülke Kültürünün Tanıtımına Etkisi: Ürdün'deki Yunus Emre Enstitüsü Örneği” adlı doktora tezi Doç. Dr. Nihal Taşoğlu danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalında yapılmıştır.

Mustafa Darama'nın 2021 yılında tamamladığı “Kültürel diploması bağlamında Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim setlerindeki sanat içerikli metinler” adlı yüksek lisans tezi Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalında yapılmıştır.

Hüseyin Bakır'ın 2019 yılında tamamladığı “Kültürel diploması bağlamında Türkiye-İran ilişkileri: Tahran Yunus Emre Enstitüsü örneği (2012-2018)” adlı yüksek lisans tezi Prof. Dr. Gazi Osman Özgüdenli danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Marmara Üniversitesi / Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü / Ortadoğu Sosyolojisi ve Antropolojisi Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Tez ismine yansiyacak kadar birincil odak noktası olmamakla birlikte kapsamı gereği Türkçe öğretimiyle ilgili kurumlara yönelik bilgi içeren çalışmalar şunlardır:

Ahmet Alemdar'ın 2018 yılında tamamladığı “Kültürel diplomasi: Almanya ve Türkiye örneği” adlı yüksek lisans tezi Prof. Dr. Evgenia Ünal danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Hacettepe Üniversitesi / Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü / Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Didem Balatlıoğulları'nın 2019 yılında tamamladığı “Türkiye'nin Avrupa entegrasyon sürecinde kültürel diplomasi faaliyetleri 2009-2010” adlı yüksek lisans tezi Doç. Dr. Serhan Ada danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma İstanbul Bilgi Üniversitesi / Lisansüstü Programlar Enstitüsü / Kültür Yönetimi Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Mouhamed Awali Akintola'nın 2019 yılında tamamladığı “Sahraaltı Afrikası'nda Türk kültürel diplomasisi: Benin Cumhuriyeti örnek olay incelemesi” adlı yüksek lisans tezi Dr. Öğr. Üyesi Ekmel Geçer danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Kültürel Çalışmalar Ana Bilim Dalında yapılmıştır. Salim Ezer'in 2019 yılında tamamladığı “Türkiyenin dış politika aracı olarak kültürel diplomasi: Türksoy örneği” adlı yüksek lisans tezi Prof. Dr. Pınar Köksal danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı / Uluslararası İlişkiler (İngilizce) Bilim Dalında yapılmıştır.

Farıda Eleuken'in 2021 yılında tamamladığı “Kültürel diplomasi aracı olarak uluslararası eğitim: Türkiye-Kazakistan ilişkileri örneği” adlı yüksek lisans tezi Doç. Dr. Erman Akıllı danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Ömer Atcı'nın 2019 yılında tamamladığı “Türkiye'nin balkanlara yönelik kültürel diplomasi faaliyetleri: Stratejik kamu diplomasisi için bir model” adlı doktora tezi Prof. Dr. Seda Mengü danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Bahtışen Bahçacı'nın 2019 yılında tamamladığı “Bir kamu diplomasisi aracı olarak kültür; Türkiye'nin kültürel diplomasi potansiyelinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezi Prof. Dr. Abdullah Özkan danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Yumuşak güç anahtar kavramı tarandığında 128 çalışma Türkçe süzmesi ile herhangi bir çalışmaya erişilemezken içinde eğitim-öğretimle ilgili kavramlar bulunan çalışmalar sadece 5 adet olarak tespit edilmiştir.

Osman Gültekin'in 2020 yılında tamamladığı “Uluslararası Eğitim ve Yumuşak Güç: Türkiye Örneği” adlı doktora tezi Prof. Ebru Şule Canan Sokullu danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Bahçeşehir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Zulkarnain Mohammed'in 2017 yılında tamamladığı “Yumuşak Güç Aracı ile Türkiye Burs Programı” adlı yüksek lisans tezi Prof. Bülent Aras danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sabancı Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uyuşmazlık Analizi ve Çözümü Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Bahar Doğan 2020 yılında tamamladığı “Kamu Diplomasisinde Yumuşak Güç Unsuru Olarak MEB Yurt Dışı Türk Okulları: Sorunlar ve Çözüm Stratejileri (Körfez Ülkeleri Örneği)” adlı doktora tezi Prof. Dr. Münevver Çetin danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sabancı Marmara

Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında yapılmıştır.

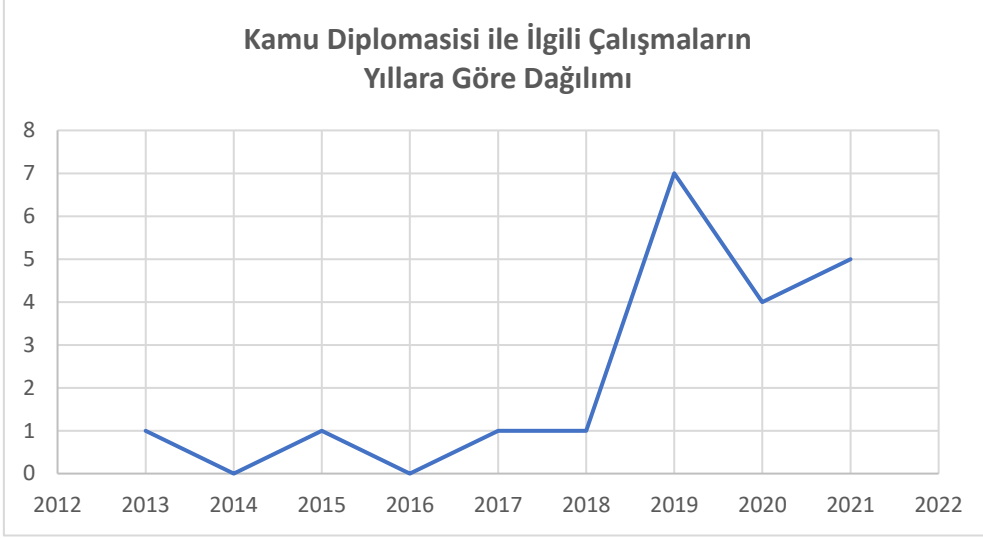
Esra Merve Çalışkan 2019 yılında tamamladığı “Yumuşak Güç Bağlamında Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması” adlı yüksek lisans tezi Dr. Öğr. Üyesi Halil Kürşad Aslan danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sabancı Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında yapılmıştır.

Sema Er 2015 yılında tamamladığı “Yumuşak Güç Kavramı Bağlamında Türkiye’nin Uluslararası Eğitim Faaliyetleri” adlı yüksek lisans tezi Prof. Dr. Hasan Ali Karasar danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma Sabancı Atılım Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalında yapılmıştır.

Çalışmalar dikkatle incelendiğinde çok farklı bilim dallarında yapıldığı görülmektedir. Bu bilim dalları şu şekildedir:

- Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
- Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Ana Bilim Dalı
- Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı
- Kültür Yönetimi Ana Bilim Dalı
- Kültürel Çalışmalar Ana Bilim Dalı
- Ortadoğu Sosyolojisi ve Antropolojisi Ana Bilim Dalı
- Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bilim Dalı
- Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı
- Uluslararası İlişkiler (İngilizce) Bilim Dalı
- Uluslararası İlişkiler Bilim Dalı
- Uyuşmazlık Analizi ve Çözümü Ana Bilim Dalı
- Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Görüldüğü üzere kamu diplomasisi faaliyeti olarak Türkçe öğretimi ile dolaylı da olsa ilişkilendirilebilecek çalışma sayısı sadece 20’dir. Bu çalışmalardan sadece biri doğrudan Türkçe üzerinedir. Çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim göçü ve kültür politikaları üzerine olduğu tespit edilmiştir.



Kamu diplomasisi ile ilgili ilk çalışma 2013'te görülebilmektedir ki bu konudaki geç kalınmışlığın göstergesi olarak yorumlanabilir. 2014 ve 2016'da herhangi bir çalışma yayınlanmazken 2019 yılında 7 farklı lisansüstü yayın kamuya sunulmuş olup sonraki yıllarda düşüş görülmüştür. Bunun 2019 yılındaki küresel olaylarla ilgili olabileceği akla gelmektedir.



Kamu diplomasisi ile ilgili çalışmalar konu özelinde tarandığında 20 farklı lisansüstü yayın tespit edilmiştir. Bu yayınların 16'sı yüksek lisans tezi olarak çalışılmışken sadece 4'ü doktora düzeyinde çalışılmıştır.

Sonuç

Çalışma kapsamında yapılan tarama ve incelemeler sonucunda yumuşak güç diplomasi, kamu diplomasisi ve alt başlıkları ile ilgili çalışmaların Türkiye'deki alan yazın için yeni ve çalışılmaya muhtaç bir alan olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların konu gereği ağırlıklı olarak uluslararası ilişkiler ve halkla ilişkiler bağlamında ele alındığı görülmüştür. Özellikle eğitim ve kültür ile ilgili diplomasi çalışmaları Türkçe öğretimi ile ilgili bilim dallarında da disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınıp özel olarak çalışılmalıdır. Bunun için ilgili kurumlarla iş birliği içinde konuyu çalışacak lisansüstü öğrenciler teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

Diplomasisi ve eğitim diplomasisinin ve yumuşak güç, ince güç gibi alt kavram alanlarının alandaki karşılıkları hem mevcut durumu betimlemeye hem de mevcudiyeti geliştirmeye yönelik çalışmalarla desteklenmeye muhtaç olduğu düşünülmektedir. Bunun için YTÖ alanının salt bir disiplin olarak tanımlanarak özel bir yapı (Enstitü vb.) bir akademik yapının çatısı altında standartlaşma ve gelişmeye dayalı politikaların ivedilikle geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğe çözüm oluşturmak ve desteklemek için MEB-YÖK başta olmak üzere YTB, TMV ve YEE gibi ilgili kurumlar ivedilikle ortak eylem planı yapmalıdır. Söz konusu sürecin asıl şekillendiricisi Kamu Diplomasisi Başkanlığı olmalıdır.

Kaynakça

- Kalın, İbrahim. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions Journal of International Affairs*, Vol. XVI, No. 3, Autumn, p.5-23.
- Karahan, Mehmet ve Abbas, Ziya. (2022). Türk dış politikasında yumuşak güç kullanımı: Sahra altı Afrika ülkelerinde Maarif Vakfı faaliyetleri. *R&S -Research Studies Anatolia Journal*, 5(1). 1-25
- Leonard, M. (2002). Public diplomacy. London: The Foreign Policy Center.
- Nye, Joseph. (2004) Soft power and American foreign policy. *Political Science Quarterly*, Vol. 119, no. 2, Summer, , s. 256.
- Özel, M. (2021). *Türkiye’de kültürel diplomasi ve eğitim diplomasisi*, Nobel Bilimsel, Ankara.
- Topuz, Hıfzı. *Dünyada ve Türkiye’de kültür politikaları*, Adam Yayıncılık, 1998.
- Vaxevanidou M. (2018). Education as public diplomacy: How to build an international image
- YÖKTEZ. “Eğitim Diplomasisi.”, 03 Mart 2022,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- YÖKTEZ. “Kamu Diplomasisi.”, 03 Mart 2022,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- YÖKTEZ. “Kültürel Diplomasi.”, 03 Mart 2022,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- YÖKTEZ. “Yumuşak Güç.”, 03 Mart 2022,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A2 ve B1 Düzeylerinde Yazma Becerisinin Yönergeli Yazma Yöntemiyle Geliştirilmesi

Öğretim Görevlisi Şirin Kübra YAĞMUR

*Ankara Medipol Üniversitesi
yagmursirinkubra@gmail.com*

Öğretim Görevlisi Şeyma YILDIZ

*Ankara Medipol Üniversitesi
yldzseyma6@gmail.com*

Öğretim Görevlisi Burcu Şahin ÇORBACIOĞLU

*Ankara Medipol Üniversitesi
corbaciogluburcu@gmail.com*

Özet

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, anlatmaya dayalı bir dil becerisidir. Öğrenme sürecinin takip edilip dil yanlışlarının kontrol edilmesini sağlayan yazma becerisi, dinleme, okuma ve konuşma gibi diğer dil becerileriyle gelişen en önemli dil becerilerinden biridir. Dil öğretiminde genellikle konuşma becerisinin ön plana alınıp yazma becerisinin ev ödevleri gibi sınıf dışı etkinliklerle geri plana atılması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini engellemektedir. Dinleme ve okuma gibi anlamaya dayalı dil becerilerine kıyasla öğrencilerin zorlandığı ve ilerlemenin oldukça yavaş olduğu yazma becerisinde, öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanan ders etkinlikleri ve araç-gereçlerle yazma becerisi daha iyi geliştirilebilmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak ortaya konulan “yönergeli yazma” yöntemi açıklanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 ve B1 kuru öğrencilerine uygulanan yönergeli yazma çalışmaları üzerinden öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimleri incelenmiştir. Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık biriminin hazırladığı muafiyet sınavı sonuçlarına göre A2 ve B1 kuruna yerleştirilen ve altı hafta boyunca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere, altı haftanın sonunda yeni bir yönergeli yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışma ile muafiyet sınavları karşılaştırılarak öğrencilerin dil bilgisi, bağlaç kullanımı, sözcük seçimi/kullanımı, yazım ve noktalama, sayfa düzeni bakımından gelişmeleri incelenmiştir. Öğrencilerin yönergeli yazma yöntemiyle ilgili görüşleri alınarak çalışmaya eklenmiştir. Altı haftalık eğitimin sonunda, öğrencilerin özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi söz dizimi yanlışlarının azaldığı, bağlaç kullanımında ilerlemelerin olduğu ve miktar bildiren ifadelerden sonra çoğul ekinin kullanımı gibi Türkçenin yapısına aykırı kullanımların azaldığı tespit edilmiştir. Fakat ana dillerinde olmayan sesleri yazarken yaptıkları yanlışların dışında fiilimsi kullanırken yapılan hatalar ve iyelik eklerinde görülen yanlışların kısmen de olsa devam ettiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Yönergeli Yazma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

Improvement of Writing Skill in A2 and B1 Levels by Directive Writing Method in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Writing skill, which is one of the four basic skills in foreign language teaching, is a language skill based on narrative. Writing skill, which allows to follow the learning process and control language mistakes, is one of the most important language skills that develops with other language skills such as speaking, listening and writing. In language teaching, putting the speaking skills forefront and ignoring activities such as homework hinders the development of students' writing skills. Compared to comprehension-based skills such as listening and reading, in writing skills where students have difficulty and progress is quite slow, writing skills can be improved better with course activities and tools prepared in accordance with the level of students. In this study, the directive writing method, which was introduced to improve students' writing skills, was explained and development of the students' writing skills was examined through the directive writing exercises applied to the A2 and B1 level students who learn Turkish as a foreign language. Students who were placed in A2 and B1 levels according to the results of the exemption exam prepared by Ankara Medipol University Turkish Preparatory Unit and learned Turkish as a foreign language for six weeks, were given an instructional writing exercise. By comparing this study with exemption exams, the developments of the students were examined in terms of grammar, use of conjunctions, word selection/use, spelling and punctuation. The students' opinions about the directive writing method was added to study. After six weeks, it was determined that students' syntax errors such as subject-object-verb incompatibility decreased, there were improvements in the use of conjunctions, and the use of plural suffixes at the end of expressions indicating quantity, which is contrary to the Turkish infrastructure decreased. However, apart from the mistakes they made while writing the sounds that are not in their mother tongue, it is seen that the mistakes made when using gerunds and the mistakes in the possessive partially continue.

Keywords: Writing Skill, Directive Writing, Teaching Turkish As a Foreign Language.

Giriş

Dil, bir toplumda düşünce duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977: 55). İnsanlar arasında anlaşmayı, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan, bilinmeyen bir zamanda, bilinmeyen bir biçimde oluşan, ait olduğu toplumu her yönüyle ifade eden, işaret ettiği varlık ve kavramlarla arasında doğrudan bir ilişki bulunmayan nedensiz ses sembollerinin oluşturduğu, yaşayan ve doğal bir sistemdir (Bayraktar, 2017: 15).

Bazı dilciler, başlangıçtan günümüze dilin doğuştan sahip olduğumuz bir donanım olduğunu savunurken bazıları da taklitle gelişen bir süreç olduğunu savunmaktadır. Aslında dil öğreniminde her ikisi de geçerlidir. Bunun için limon çekirdeği örneği verilebilir. Her limon çekirdeğinde limon ağacı olma bilgisi vardır ancak çekirdeğin limon ağacına dönüşebilmesi için toprak, nem, ışık gibi şartların sağlanması gerekir (Bayraktar, 2017: 15). Bir dil öğrencisine de tıpkı bir limon çekirdeği gibi gerekli bilgi ve beceri verildiği zaman o dil öğrenimi gerçekleşmektedir.

Dil eğitimini içerisinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bulundurmaktadır. Bu dört beceriden dinleme ve okuma becerileri anlama; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerileri olarak kabul edilir. Dinleme ve okuma becerilerinde daha pasif konumda bulunan dil öğrencisi, konuşma ve yazma becerilerinde, dinleme ve okuma becerilerinden elde ettiği bilgileri kendi zihin süzgecinden geçirerek üretim aşamasına geçer ve daha aktif bir rol oynar.

Yazma Becerisi

TDK'nin hazırladığı Türkçe Sözlük (2019: 2562) yazma sözcüğünü, “yazmak işi, tahrir” olarak tanımlanmaktadır. TÜBA Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (2011: 1268) bu sözcük, “Uygun bir araç kullanarak anlamlı imleri ya da harfleri elle yan yana getirip birtakım düşünceleri belirtme işi” biçiminde tanımlanmıştır. Tanımlara bakıldığında, yazma işini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek bir beceri gerektirir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, dil öğreniminin en son basamağı olan ve öğrenci tarafından en zorlanılan; öğrencilerin dili ne kadar, nasıl öğrendiklerini ortaya koyan ve öğretmenler tarafından geri dönüt alabildikleri bir üretim sürecidir. Öğrencinin aktif olduğu yazma becerisinde, konuşma becerisinden farklı olarak dilin sembollerle kodlanan yazı sistemine de dökülmesi gerekir. Zihinde karmaşık hâlde bulunan bilginin nerede, nasıl, hangi söz dizimsel sırayla verileceğinin öğrenildiği yazma becerisi, zamanla geliştirilebilecek bir beceridir. Yazma becerisinin doğru ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin uygun bir düzeye getirilmesi gerekir.

Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan yazma; konuşma, dinleme ve okuma becerisinden daha fazla yeterlilik gerektirmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan yazmaya ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar, bu becerinin geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012).

Bir dilin öğrenilmesi ve öğrenilen dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle dinleme becerisi gelişmelidir. İştme sorunu olmayan her insan doğuştan dinleme becerisine sahiptir. Yeni doğan bir bebek, etrafındaki sesleri dinleyerek konuşma öncesi döneminde gerekli bilgiyi zihinsel sözlüğünde kodlar. Hiçbir eğitim almadan konuşmaya başlayan çocuk, bebeklik döneminden itibaren duyduğu sesleri kullanmaya başlar. Dil ediniminde olduğu gibi, dil öğretiminde de ilk gelişen beceriler dinleme ve konuşma becerileridir. Çünkü dil öğrencisinin bu becerileri

geliştirmesi için herhangi bir yardıma ihtiyacı yoktur. Fakat okuma ve yazma becerileri için bir öğreticinin yol göstermesi gerekmektedir. Bu durum, okuma-yazma bilmeyen insanlarda da çok açıktır. Hiçbir eğitim almamasına rağmen dinleme ve konuşma becerileri gelişen insanlar, eğitim almadıkları için okuma ve yazma becerilerini kullanamamaktadır.

Yazma Becerisinin Önemi

Yazma, temelde sözlü bir iletişim aracı olan dilin, ortak bir anlaşma ürünü olan işaretlerle kâğıda dökülüp somutlaştırıldığı bir dil becerisidir. Yazı, bilginin saklanması gerektiği, iletişimin sözlü olarak mümkün ya da yeterli olmadığı durumlarda kullanılan bir iletişim aracıdır.

Yazma becerisi, günlük hayatımızın pek çok safhasında karşımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil deneni sistemi belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bu bağlamda yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007).

Yazma becerisi, öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrencilerin düzeylerini belirlemeye, öğretilen yapıların veya sözcüklerin pekiştirilmesine, dil yanlışlarının görülmesine, noktalama işaretlerinin öğretilmesine, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına, öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine katkı sağlamaktadır (Çakır, 2010: 167). Bu doğrultuda, öğrenilen dilin yazıya aktarılmadığı takdirde kalıcı olmadığını söyleyebiliriz.

Günümüzde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalara göre daha fazla ön planda tutulduğu görülmektedir. Yazma sürecine yönelik etkinlikler, ev ödevi olmanın ötesine geçmemektedir. Yazma becerisini geliştirebilmek için öncelikle dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılan dil bilgisi yapılarının yazılı anlatım sürecinde uygulanması gerekmektedir. Daha sonra ise öğrencilerin diğer becerilerle ilişkili olarak öğrendikleri sözcükleri, yazılı anlatım sürecinde doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamaları beklenmektedir. En önemlisi ise, metnin bütünlüğünü bozmadan yazma sürecini ilerletebilmeleri ve sayfa düzeni oluşturarak sistemli bir süreç izlemeleridir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların kalıcı bir bilgiye dönüşmemesi adına öğretmenin dönüt vermesi ve öğrencilerin dönütleri dikkate alıp almadıklarını gözlemleyebilmek adına daha sonra hazırladığı yazma uygulamalarını da değerlendirmesi ve karşılaştırmalı olarak ele alması gerekli görülmektedir.

Yabancı Dil Eğitiminde Yazma Becerisi

Ana dili eğitiminde bile oldukça zor gelişen yazma becerisi, yabancı dil eğitiminde öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisidir. Dinleme ve konuşma becerileri gibi bireyin bir yardım almadan geliştirebileceği bir dil becerisi olmayan yazma becerisi, mutlaka dil öğrencisinin düzeyine uygun olarak alanında donanımlı öğreticiler tarafından kontrollü olarak verilmelidir. Anlatma becerilerinin içinde yer alan yazma becerisi, hedef dilde yazılı olarak iletişim kurabilmek için gerekli olan bir beceridir. Öğrenci, hedef dilde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için öncelikle öğrendiği dilde yazma becerisini geliştirmelidir. Ayrıca yazma, dil öğrencisinin neyi, ne kadar, nasıl öğrendiğini kontrol etme imkânı vermektedir.

Dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, dil öğrencisinin zihninde bulunan soyut bilgilerin, yeni dilin kurallarına uygun ve somut bir biçimde üretilmesinin yanı sıra; öğrencinin yeni öğrendiği dilde bilgi üretmede kullandığı zihinsel kapasitenin artırılmasını da sağlamaktadır. Çakır'a (2010: 167) göre, yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine,

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine, yardımcı olduğu söylenebilir.

Yabancı dil eğitiminde yazma becerisi, öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir. Bunun sebebi, diğer becerilerde öğrendiği bilgileri işleyerek somut bir şekilde aktarması gerektiğidir.

Yabancı dil eğitiminde yazma becerisini geliştirmek için öncelikle eğitim yapılacak kitlenin dil seviyeleri belirlenmelidir. Farklı seviyede olan öğrencilere aynı yazma eğitimi vermek, düşük seviyede bulunan öğrencilerde panik, korku gibi duygular yaratıp heder dile bir önyargı oluşturabilmektedir. Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilmelidir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner&Seaman, 2000: 172).

Eğitim yapılacak kitlenin yaş, ana dili, sosyal çevre ve kültürel özellikleri de iyi ayırt edilmeli ve eğitim sırasında bunlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim veren kişi, yazma eğitiminin her aşamasında öğrenciye yol göstermeli ve planlı etkinlikler yaptırmalıdır. Yazma alanında öğretim sürecini iki ayrı aşamada düşünmek gerekir: Kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılacak düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünürsek, harflerin, heceler, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2006: 93).

Yönergeli Yazma Nedir?

Yönergeli yazma, öğretmen tarafından belirlenmiş yarım bir metnin yine öğretmen tarafından belirlenmiş yönergeler doğrultusunda öğrenciler tarafından tamamlandığı bir yazma yöntemidir. Öğrencilerin yazdığı metinlerin öğretmen tarafından kontrolü, öğrencilerin yazım, noktalama ve dil bilgisi hatalarının tespiti şeklinde devam eden yönergeli yazma etkinliğinde, öğrenciden uyması istenen yönergeler, öğrencinin bilmesi gereken kelime, sözdizimi, ses bilgisi gibi dile ait unsurların kontrolü ve anlatımındaki tutarlılığı ölçmesi bakımından oldukça önemli bir etkinliktir.

Bu yazma etkinliğinde, öğrencinin metin yazarken kullanması istenilen dil bilgisi yapıları, kelimeler, deyimler, öğrencinin seviyesine uygun olarak seçilir. Verilen metnin bunlardan oluşan yönergeyi kullanarak devam ettirilmesi istenir. Bu etkinlikte amaç, öğrencinin öğrendiği yapıları, kontrollü olarak kullanmasını sağlamak ve bir metin oluştururken öğrencinin tutarlılığını ölçmektir.

Öğrencilere yazma sırasında uyması gereken birtakım yönergeler verildiği için bu etkinliğe “yönergeli yazma” adı verilmiştir.

Yönergeli yazma etkinliği beş basamaktan oluşur:

Birinci basamak, öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun bir metin belirlemesi ve bu metni devam ettirirken öğrencilerin kullanması gereken dil yapılarını, kelimeleri ve deyimleri yönergeli olarak vermesi.

İkinci basamak, hazırlanan yönergeli yazma etkinliğinin öğrencilere belirli bir süre içinde uygulanması ve toplanması.

Üçüncü basamak, toplanan kâğıtlarda, öğrencilerin verilen metni tutarlı olarak devam ettirip ettirmediğinin ve istenilen yönergelere uyup uymadığının tespiti.

Dördüncü basamak, öğrencilerin yaptığı dil bilgisi, anlam, ses bilgisi, yazım yanlışları gibi yanlışların tespit edilmesi ve gruplandırılması.

Beşinci basamak, öğrencilere yaptıkları hatalar gösterilerek tekrar kontrol etmelerinin istenmesi ve gerekli hatırlatmaları yaparak yanlışlarının düzeltilmesi.

Yönergeli yazma etkinliğinin sonunda öğrenci, yaptığı hatalardan dolayı suçlu hissettirilmemeli ve sorgulanmamalıdır. Dile karşı bir önyargının oluşmasına sebep olacak bu tepki, öğrencide olumsuz bir etki yaratacak ve öğrenmeyi engelleyecektir. Yönergeli yazmanın amacı, öğrenciye öğrendiği yapıları kullandırmak ve hatalarını tespit etmeye yardımcı olmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 ve B1 kuru öğrencilerine dönem başında yapılan yönergeli yazma sınavının ve 6 haftalık eğitim sonundaki deneme uygulamalarının incelenmesi, Türkçe yazma beceri düzeylerindeki değişimin belirlenmesi; bu süre zarfında öğrencilerin hatalarının da değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca dil bilgisel yapıları, bağlaç kullanımına, konuya ilişkin sözcük seçimine, yazım ve noktalama kurallarına uyuma ve sayfa düzenine yönelik uyarıların yer aldığı yönergelerden yararlanarak ne derece düzeltildiğinin belirlenmesi de araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Ödev hazırlamadan akademik yayın yapmaya kadar oldukça geniş bir alanı kapsayan ve öğrencilerin eğitim hayatında büyük rol oynayan, dil öğretiminde dört temel dil becerisinden biri olan yazma, anlatmaya dayalı bir dil becerisidir.

Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle de içi içedir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar. “Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır” (Güneş, 2003 akt. Uçgun, 2009).

Bu çalışmada, ana dili eğitiminde bile oldukça zor kazandırılan yazma becerisi, Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Bölümü öğretim görevlilerinin A2 ve B1 kuru öğrencilerine 6 hafta boyunca verilen yazma eğitimi sonucunda yaptığı yönergeli yazma çalışmasının aynı öğrencilerin yönergeli yazma eğitimi almadan önce girdikleri muafiyet sınavlarıyla karşılaştırılmış ve “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yönergeli yazma etkinliği ne kadar etkilidir?” problemi belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin geliştirilmesinde yönergeli yazma yöntemi ne kadar etkilidir?

Alt Problemler:

1. Yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan yazma sınavı uygulamasına göre A2 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?
2. 6 haftalık hazırlık eğitimi sonunda yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan yazma denemesine göre A2 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?
3. Yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan yazma sınavı uygulamasına göre B1 öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?
4. 6 haftalık hazırlık eğitimi sonunda yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan yazma denemesine göre B1 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?

Araştırmanın Niteliksel Yöntemi

Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Bölümü A2 ve B1 kurunda okuyan uluslararası öğrencilerin 6 haftalık yazma eğitiminin sonunda, yazma becerilerinin gelişimini ve eksikliklerini belirlemek amacıyla ve aynı zamanda verilen yönergeli yazma uygulamalarında yer alan yönergelere uyumlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde belirlenen gruplara (A2 ve B1) yönergeli yazma çalışmaları yaptırılmış ve bu çalışmalar, grupların 6 haftalık yazma eğitiminden önce girdikleri muafiyet sınavları ile karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Hem öğrencilerin hataları incelenmiş hem de öğrencilerin yazma çalışmalarının yönergelere uygunluğu denetlenmiştir. Yönergeli yazma yöntemine yönelik öğrenci görüşleri de alınarak çalışmayı desteklenmek amaçlanmıştır.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya

konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Birimi’nde yapılan muafiyet sınavı sonucunda, A2 ve B1 kurlarına yerleştirildikten sonra 6 hafta boyunca burada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda İranlı ve Iraklı olmak üzere toplam 16 öğrenci bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 3 yolla toplanmıştır. Bu veriler:

1. Ankara Medipol Üniversitesinde yapılan muafiyet sınavında A2 ve B1 kurlarına yerleştirilen öğrencilerin sınavlarının örneklerinden,
2. A2 ve B1 kurlarında 6 hafta boyunca yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilere uygulanan yönergeli yazma çalışmalarından,
3. Yönergeli yazma yöntemine yönelik öğrenci görüşlerinden,
4. Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Birimi öğretim görevlilerinin inceleme, değerlendirme, görüş ve tespitlerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken nitel araştırma yöntemi kapsamında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Stone ve ark. 1966: 213).

İçerik analizinde, veriler arasında yer alan kısımlara araştırmacı tarafından isim verilmesi, kodlama olarak tanımlanır. Kodlama; elde edilen bulguları bölümlere ayırmayı, incelemeyi, kıyaslamayı ve birbirleriyle ilişkilendirmeyi içerir.

Bu araştırmanın, verilerini yazma çalışmalarından elde ettiğimiz hedef grubun muafiyet sınavları ve 6 haftanın sonunda aynı gruplara uygulanan yönergeli yazma çalışmaları, öğretim görevlileri tarafından okunmuş, incelenmiştir. Hem muafiyet sınavında hem de 6 hafta sonundaki yazma uygulamasında yapılan ses bilgisel, biçim bilgisel ve yazımsal yanlışların yanı sıra sözcük kullanımları ve sayfa düzenine uyumları da ayrı ayrı gruplandırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 ve B1 kuru öğrencilerine uygulanan 6 haftalık yönergeli yazma etkinliği sonunda, öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki değişiminin incelenip tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, alt problemler çerçevesinde tespit edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Yönergeli Yazma Etkinliğine Ait Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere 6 haftalık eğitim sonunda uygulanan yönergeli yazma çalışmasından sonra öğrencilerin bu yöntem hakkında görüşlerini almak için bir form verilmiş ve bu görüşler incelenmiştir.

Soru 1: Daha önce bir yabancı dil öğrenirken yönergeli yazma çalışması yaptınız mı?	
A2 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler	B1 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler
1. Öğrenci: “Evet, İngilizce ve Arapça çalışması yaptık.”	3. Öğrenci: “Yaptık, ama çok az.”
2. Öğrenci: “Evet, İngilizce dersinde ve Arapça dersinde çalışması yaptım.”	4. Öğrenci: “Evet, biraz İngilizce öğrenirken yazma çalışması yaptım.”

Tablo 1. Öğrenci Görüşleri Formunda Birinci Soruya Ait Bazı Öğrenci Görüşleri

Soru 2: Yönergeli yazma sürecinin zorlukları nelerdir?	
A2 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler	B1 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler
1. Öğrenci: “Şu şeyler bizim için birazcık zor çünkü bizim için ilk defa ama çalışmak ile daha iyi olabiliriz.”	3. Öğrenci: “Metnin konusuna odaklanamıyoruz ve iyi bir metin yazamıyoruz.”
2. Öğrenci: “Mesela metinde düzeltme ve geliştirme önemlidir. Metindeki konular ve düşünceler basit ve öz olması gerekiyor.”	4. Öğrenci: “Yazmaya başlamak, kelimeleri doğru yerde kullanmak ve kelimelerle güzel bir sonuç metinden çıkarmak.”

Tablo 2. Öğrenci Görüşleri Formunda İkinci Soruya Ait Bazı Öğrenci Görüşleri

Soru 3: Yönergeli yazma sürecinin kolaylıkları nelerdir?	
A2 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler	B1 Kuru Öğrencilerinin Yanıtlarından Örnekler
1. Öğrenci: “Çok kolay değil ama şunları bilmek bizim Türkçe konuşmamıza çok yardımcı oluyor.”	3. Öğrenci: “Dil bilgilerini doğru kullanmasını daha iyi öğreniyoruz.”
2. Öğrenci: “Yazma sürecinin o konu hakkında belirli özellikleri kolaylık verir.”	4. Öğrenci: “Bize bir fikir verebilir, yazma biçimini önceden belirleyebiliriz.”

Tablo 3. Öğrenci Görüşleri Formunda Üçüncü Soruya Ait Bazı Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Birimi'nde muafiyet sınavına katılan ve sınav sonucuna göre A2 düzeyinde bir sınıfa yerleşen 8 öğrencinin muafiyet sınavında uygulanan yönergeli yazma çalışmaları ve A2 kurunda 6 haftalık bir eğitim aldıktan sonra uygulanan yönergeli yazma çalışmaları incelenmiştir.

“Yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan muafiyet sınavı uygulamasına göre A2 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?”

Dil Bilgisi

Dil bilgisi hataları; ses olayları, ad durum ekleri, tekillik-çoğulluk, sıfatlar, ortaçlar, ulaçlar ve zamanların uygun kullanımı gözetilerek belirlenmiştir. Ses olayları (sertleşme, yumuşama, ses uyumu vs.), fiilimsi, kaynaştırma sesinin yanlış kullanımı, zamanın yanlış seslerle çekimi, tümce yapısındaki bozukluk, eksik-tamamlanmamış tümce yapısı, fiilden önce gelen ismin hallerinin yanlış kullanılması ya da eksik kullanılması, tamlama yanlışlıkları, zaman uyumsuzluğu gibi dil bilgisi hatalarının oranı fazladır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi yanlışlarından örnekler aşağıdadır:

bu eser okadar güzel ki izleyenlar alkışlamakdan yorgan oliyordular ve onlar çok cazip gelinordu. (Ö1)

Viyana'da en güzel konserlardan Romeo ve juliettedir. (Ö1)

Ayrıca Tiyatr kınarından en büyük musiziğienlar örnek: bakhe ve mozzrt gibi önemli bir insanlar değişik yaptılar. (Ö1)

Kendi hayallerinin peşinden koşmaktan hiç peşman değillar. (Ö1)

- Viyana'nın şehrin ortasın'da Gemiler çalışıyordu. (Ö1)*
- Her şeyden önemli kendin ve seçtin kişinin ortak paylaşımı olmalı. (Ö2)*
- Yani böyle söyleyim ki eğer seçtin kişi senin istklerini hiçe sayıb... (Ö2)*
- Bence aile ölmek bir olmak demektir. (Ö2)*
- Alinin doğum günüdür ve Fakat bugün hızlı işten gitti. (Ö3)*
- Şirinden sordü Ali saat kaçta gitmiş? (Ö3)*
- Şirin dedi Ali siz gelen saatda gitti ve sizden çok üzür diledi. (Ö3)*
- Patron güldü ve dedi doğum günüsü Kutlu olsun. (Ö3)*
- Bu dürüm mümküdü birgün bizim içinde gele (Ö3)*
- İnsan kitap okurken, hayal gücüyle kendisini kitabın oyuncularının yerinde koyup kitabın içinde yaşar. (Ö4)*
- Eğer insan kendine iyi hissetmezse kitabını açıp okumaya başlıyor. (Ö4)*
- Örneğin ben kitap okurken kendimi kitabın oyuncularının yerinde koyup ve kitabın içinde canlandırırım. (Ö4)*
- Yarın "Hariy Potter" adlı bir kitap okuyup kitabın dünyasında Girdim. (Ö4)*
- Bence çok güzel olacak ki bir akıllı, dürüst, neşeli insanlarla tanınabiliriz. (Ö5)*
- Bana göre hem senin hayatını hem diğer insanların hayatını değiştirebilirsin senin eser, konser yüzünden. (Ö5)*
- ...kötüyü alışamamalıyız. (Ö5)*
- Böylelikle daha düzenli yaşmalıyım ayrıca yaptıklarına ve eserini düşünmeliyim. (Ö5)*
- en iyi yolu bulan ve hayallerin peşinden koş. (Ö5)*
- Şirin bu gün çok önemli işlere varmış, onun için hızlı işe çalışma başladı. (Ö6)*
- Şirinin eski iş yeri ve iş odası çok küçükmiş ama şimdi onun iş odası ve iş yeri çok muhteşem. (Ö6)*
- Şirin'in eski iş arkadaşları ve patronu kötü bir insanlarıymışlar ama onun yeni patron ve iş arkadaşları muhteşem insandılar. (Ö6)*
- Fakat şimdi işlere çok zor olmuş. (Ö6)*
- O biliyor ki her işin bir zorlu var (Ö6)*
- En sevdim ve mutlu eden şey müzik dinlemektir. (Ö7)*
- Normalda gün içinde kaç saat farklı müzikler ve şarkılar kulağıma çalmak lazım. (Ö7)*
- Evde olsam ne iş yapsam müzik yada sesli kitablardan dinliyorum. (Ö7)*
- Benim odam ve mutfağam birçok güzel çiçeklerim var. (Ö7)*
- ...bazen düşünüyorum bu çiçekler gerçekten his var, sadece dil yok. (Ö7)*
- Dil varsaydılar konuşurdu. (Ö7).*

İlk bulduğum bir arkadaş öncesi biraz mesafe **kuruyorum** ama yavaş yavaş **yaklaşıp semimi olacağım**. (Ö7)

Benim için **insanlar** nereli **olduğunu** veya **neyi inanıyor** hiç önemli değil. (Ö7)

...ama **öğrenmeyi** için hiç zaman geç değil. (Ö7)

Ülkemde **aile yapılmak** nedir, aile olmak ve aile yaşamak ne demek, **Ondan** anlatacağım. (Ö8)

Baba alenle tüm parasına paylaşıyor ve **ailme keyfli** bir hayat yaşamak için tehlikeli işlere **canına atabilir**. (Ö8)

...**babalardan** daha fazla önemli, çünkü **çocuklerin** babası **işdeyken** anne **çocukler** yanında kalıyor ve onlara büyük **sevmek** verir. (Ö8)

Ve ailesiz **yaşayan** bir aile kurunca sağlam bir aile **kurulabilirler** çünkü **aile ne kadar önemli olduğuna** çok iyi biliyorlar. (Ö8)

Bağlaç Kullanımı

“ki, ve, da/de, ya da, ama, fakat, hem... hem de, çünkü, veya bağlaçları ve ayrıca, şöyle, böyle, yani, -e/-a rağmen, bence, hatta, sonuç olarak, böylelikle” geçiş/bağlantı ifadelerini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür.

Bu eser o kada güzel **ki** izliyanlar alkışlamaktan yorgan oliyordular **ve** onlara çok cazip... (Ö1)

Ayrıca Tiyatr kınarından en büyük... (Ö1) – geçiş ifadesi olarak “**ayrıca**” kullanılmıştır- yönerge kullanılmaya çalışılmış

...bakhe **ve** mozzart gibi insanlar... (Ö1)

Böylelikle bu sanatçı insanlar... (Ö1)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

kendi hayallerinin peşinden koşmaktan hiç peşman değiller **ve** çok **da** mutlu... (Ö1)

...Gemilar çalışıyordu ve bazen Gemilerin İçinde Tiyatr **yada** konserlar olardu. (Ö1)

...**şöyle söyleyim ki** Benim ülkemde... (Ö2)

...para bir şekilde bulunur **ama** her şeyden önemli kendin **ve** seçdin kişinin... (Ö2)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

...**yani** her sorunu birlikte çözmek lazım ve önemlisi her ailede şevkat **ve** huzur olması lazım. (Ö2)

umarım gelecekte her **şeye ramen** benim **de** huzurlu **ve** sakin bir ailem olsun. (Ö2)

...**buna rağmen** Alinin doğum günüdür **ve fakat** bugün hızlı iştn gitti. (Ö3)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

...patron dedi Ali iyi **ve** muhteşem adamdı (Ö3)

Ali siz gelen saatda gitti **ve** sizden çok üzür diledi (Ö3)

bu dürüm mümküncü bir gün bizim için **de** gele (Ö3)

Buna göre iyi bir insan olmak lazım ki arkadaşlarımız bizim tarafta olsunlar (Ö3)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Her halde herkes iyiyik yapsa, iyiyik**da** görer. (Ö3)

Örneğin ben kitap okurken kendimi kitabın oyuncularının yerinde koyup **ve** kitabın içinde canlanırım. (Ö4)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

... ben orada öğrenciydim **ve** arkadaşlarımla sihri öğrendip okulun bahçesinde dolaştık (Ö4)

ve hem savaşlarımızda **Hem de** derslerimizde başarılı olduk. (Ö4)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

ve biz başarılı olmak için kitap okumalıyız (Ö4)

Ben birkaç yıl önce biri dizi izledim **ve** benim için etkisi vardır. (Ö5)

Bence bu çok güzel olacak **ki** bir akılı, dürüst, neşeli insanlarla tanınabiliriz. (Ö5)

Tiyatro, kitap **ve** dizilerle insanların karakterleri **ve** davranışları değiştirebilir. (Ö5)

Ben **de** dürüst, yardımcı **ve** belirteli olmaktan çok hoşlanıyorum. (Ö5)

Bana göre hem senin hayatını **hem** diğer insanların hayatını değiştirebilirsin. (Ö5)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

...**ayrıca** biraz zor olacak **ama** olur. (Ö5)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

en önemli şey budur ki... (Ö5)

...iyi kitaplar, insanlar tanımalıyız **ve** kötülerden koşmalıyız **ve** kötüyü alışmamalıyız. (Ö5)

...programı gördüm **ve** ondan öğrendim daha çaba göstermek zorundayım çünkü amacım **ve** hayallerimi yaşamak istiyorum. (Ö5)

...**ayrıca** yaptıklarına **ve** eserini dönüşmeliyim (Ö5)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

bir nokta kalınca **ve** diğer insanlardan sadece öğrenmek yetmiyor (Ö5)

mesela bir hastane **ya da** okul tesis yapabiliriz. (Ö5)

Şirin'in eski iş yeri **ve** iş odası çok küçükmiş **ama** şimdi onun odası **ve** iş yer çok muhteşemdi. (Ö6)-

Buna rağmen Şirin yeni işin **ve** yeni iş arkadaşlarını çok seviyor (Ö6)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Hatta en yakın arkadaşı **da** burada çalışıyor, **fakat** şimdi işleri çok zor olmuş, **ama** o biliyor **ki** her işin bir zorlu var **ve** gelecekte her iş güzel olacak. (Ö6)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Sonuç olarak, buni görüyoruz **ki** eğer bu an birşey kötü sanıyoruz gelecekte öyle olmadığını anlayacağız **ve** güzel şeyler bizi bekliyor. (Ö6)

Bana göre, bu hayatta mutlu eden çok şeyler var. (Ö7)

Normalda gün içinde kaç saat farklı müzikler **ve** şarkılar kulağıma çalmak lazım. (Ö7)

Evde olsam ne iş yapsam müzik **yada** sesli kitablara dinliyorum. (Ö7)

Bu dünyada **bence** çiçekler **ve** ağaçlar insanın ruhunun gerçek bir dermandır. (Ö7)

Benim odam **ve** mutfağam birçok güzel çiçeklerim var. (Ö7)

Onlara su vermeyi **hata** bakmayı okadar beni mutlu **ve** huzurlu yapıyorlarki (Ö7)

Farklı insanlar ile arkadaş **veya** dost olmak severim. (Ö7)

İlk bulduğum bir arkadaş öncesi biraz mesafe kuruyorum **ama** yavaş yavaş yaklaşıp semimi olacağım. (Ö7)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Benim için insanlar nereli olduğunu **veya** neyi inanıyor hiç önemli değil. (Ö7)

O zaman kadar **ki** bana zarar vermese onunla arkadaş kalabilirim. (Ö7)

...**ama** öğrenmeyi için hiç zaman geç değil. (Ö7) – yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ülkemde aile yapılmak nedir, aile olmak **ve** aile yaşamak ne demek, Ondan anlatacağım. (Ö8)

Baba alenle tüm parasına paylaşıyor **ve** ailme keyfli bir hayat yaşamak için tehlikeli işlere canına atabilir. (Ö8)

...babalardan **daha fazla** önemli, **çünkü** çocuklerin babası işdeyken anne çocukler yanında kalıyor **ve** onlara büyük sevmek verir (Ö8)- yönerge kullanılmaya çalışılmış “-den/-dan daha fazla”

Bizde ailesiz yaşılmaz **ama ona rağmen** ailesiz yaşayan var (Ö8)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ve ailesiz yaşayan bir aile kurunca sağlam bir aile kurulabilirler **çünkü** aile ne kadar önemli olduğuna çok iyi biliyorlar. (Ö8)

Sözcük Seçimi/Kullanımı

Ö1, hatalı kullanımlar dışında yönergede verilen “hayallerinin peşinden koşmak” deyimini doğru kullanmıştır.

bu eser o kadar güzel ki izleyenler alkışlamakdan **yorgan oliyordular (yoruluyorlardı)** (Ö1)

Benim ülkemde **aile yapmak (kurmak)** çok zor. (Ö2)

Gençler **aile yapmak (kurmak)** için hazır **diller (değiller)**. (Ö2)

Patron Pazar günü **faktora (ofise/işe)** gec gitti. (Ö3)

Ve okulda **ders okuyarak (çalışarak)** kötü insanlarla **savaş ettik (mücadele ettik)**. (Ö4)

Kitabın sonun arkadaşlarımla **veda edip (vedalaşip)** normal Hayatıma **vazgeçtim (döndüm)**. (Ö4)

Ben de dürüst, yardımcı ve **belirteli (belirgin/açık)** olmaktan hoşlanıyorum. (Ö5)

En önemli şey budur ki hayat boyunca iyi kitaplar, insanlar tanımalıyız ve **kötülerden koşmalıyız (uzak durmalıyız)**. (Ö5)

mesela bir hastane ya da okul **tasis (tesisi/binası)** yapabiliriz. (Ö5)

İlk bulduğum bir arkadaş öncesi biraz **mesafe kuruyorum (koyuyorum)**. (Ö7)

... tehlikeli işlere **canına atabilir (can atabilir)**. (Ö8)

... ve onlara büyük **sevmek (sevgi)** verir. (Ö8)

Yazım ve Noktalama

Öğrencilerin metinlerindeki sözcük yazımlarına ve noktalama işareti kullanımlarına yönelik yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazım hataları, ek yazımı, bitişik yazılması gereken sözcüklerin ayrı yazımı, ayrı yazılması gereken sözcüklerin bitişik yazımı, noktalama

işaretlerinden sonra küçük harf kullanımı, küçük harfle başlaması gereken sözcüğün büyük harfle yazılması, eksik harf kullanılması biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Noktalama hataları ise, noktanın ve kesme işaretinin yanlış kullanımınıdır. Yapılan yazım hatlarına yönelik örnekler aşağıdadır:

*bu eser **okadar** güzel ki... (Ö1)*

*...en güzel **Konserlardan Romeove juliettedir** (Ö1)*

*Viyana'nın **Şehrin ortasın'da Gemiler** çalışıyordu ve bazen **Gemilerin** içinde **Tiyatr yada** konserlar olurdu (Ö1)*

*...şöyle **söylesem ki Benim** ülkemde gençlerin çok zor hayatları var (Ö2)*

*yani böyle **söyleyim ki**... (Ö2)*

*umarım gelecekte her şeye **ramen** benim de huzurlu ve sakin bir ailem olsun. (Ö2)*

***mühendesler** ona dediler **bü gün** iş bizim için çok **Kolay** ve iyidir buna rağmen **Alinin** doğum gününü ve Fakat. (Ö3)*

*patron dedi Ali **iyi ve muhtşem** adamdı (Ö3)*

***şirin dedi Ali siz gelen saatde** gitti (Ö3)*

*patron güldü ve **dedi** doğum günüsü **Kutlu** olsun. (Ö3)*

***her halde herkes iyiyik** yapsa **iyiyikda** görer. (Ö3)*

*...bir kitap okuyup kitabın dünyasında **Girdim**. (Ö4)*

***ve hem Savaşlarımızda Hem de** derslerimizde başarılı olduk. (Ö4)*

*ve kitabın sonunda arkadaşlarımla veda edip normal **Hayatıma** vazgeçtim. (Ö4)*

*İnsan eğer kendisini iyi hissetmezse **Kitap okumaya Başlayabilir**. (Ö4)*

***ayrıca** biraz zor olacak ama olur. (Ö5)*

***en** önemli şey budur ki... (Ö5)*

***Şirinin** eski iş yeri... (Ö6)*

*...onun yeni **Patron** ve iş arkadaşları... (Ö6)*

*... muhteşem insanlar, **Bunlara rağmen** Şirin yeni işin ve yeni iş arkadaşlarını çok seviyor, Hatta en yakın arkadaşı da **burda** çalışıyor (Ö6)*

*... eğer **bu an bişey** kötü... (Ö6)*

*çünkü **birbirimi** birçok şey öğretiriz. (Ö7)*

Sayfa Düzeni

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8, yazdıkları metinlerde başlık kullanmamışlardır ve yönergede yer alan sayfa düzeni, paragraf düzeni konusuna dikkat etmemişlerdir. Bunun sebebi kendi dillerinde de yazma çalışmaları yaparken düzen sağlayamamaları olabilir.

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 tutarlı bir çalışma ortaya koymamaktadır, Ö2 tutarlılık konusunda daha dikkatlidir. Ö5'in ve Ö3'ün cümle yapısı çok bozuktur. Ö1'in yazma denemesinde tutarsızlık

görülse de deneme sınavına göre daha tutarlı bir metin oluşturmak için verilen yönergelere bağlı kalmıştır.

Ö2'nin, muafiyet sınavında yönergeleri uygulamada eksiklik yaşadığı görülmüş ve sayfa düzenine dikkat etmemiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“6 haftalık hazırlık eğitimi sonunda yönergeli yazma yöntemiyle hazırlanan yazma denemesine göre A2 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?”

Dil Bilgisi

Dil bilgisi hataları; ses olayları, ad durum ekleri, tekillik-çoğulluk, sıfatlar, ortaçlar, ulaçlar ve zamanların uygun kullanımı gözetilerek belirlenmiştir. Miktar bildiren ifadelerden sonra sözcüğe çokluk ekinin getirilmesinden kaynaklı hatalar, tümce yapısındaki bozukluklar, ilgeçlerin yanlış kullanımı, zaman ekini çekimlerken yapılan ses uyumsuzluğu, fiilden önce gelen ismin hallerinin yanlış kullanımı, iyelik ekinin yanlış kullanılması, fiilimsi hataları ve tamlama yanlışlıkları tespit edilmiştir. Muafiyet sınavına göre yapılan hataların azaldığı gözlenirse de devam etmektedir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi yanlışlarından örnekler aşağıdadır:

*Ağar ben bir gün bir mesleğin **patronu oldum**, **çalışmalarımın özelliklerin birisi sadakattır** ve **okul hangi okulda mezun olmağı hiçbir değeri yok.** (Ö1)*

*Sadakatla **işlemek**, **bilmekten ile** daha önemli.* (Ö1)

*Bir adam bir mesleğin **bilgilerini** öğrene bilir ama sadakat **öğrenmekle bir şey olmaz** ve **insanın içindeki özellikler.** (Ö1)*

*Benim **royadaki** mesleğim araba **mödüfyesıdır** ve o **mesleği** sahip olmak için çok çalıştım.* (Ö1)

*Benim hayalimdeki meslek **eczacılık olarak diş hekimliğine** dönüştü.* (Ö2)

*Bu mesleği **çocukluktan** seviyordum...* (Ö2)

*Şöyle ki sen o kişinin o mesleği **sevip sevmesini** bilmediğin halde...* (Ö2)

*Çünkü **çalışan olan** sensin.* (Ö2)

*Bu yüzden meslek seçerken **dikkatçe** seçim yapın.* (Ö2)

*Mesela **her kes** saat 08.00'de işte olması gerekiyor.* (Ö3)

*Benim **hayalimdaki** meslek **eczacı** olmaktır.* (Ö3)

*Hayalimdeki mesleğe sahip **olabilmem** için **çok şeyler** yaptım ve yapmaya devam ediyorum.* (Ö3)

*Eğer bir patron olsaydım, çalışanlarım **birbirinizle** kibarca davranmalılar.* (Ö5)

*Üstelikler hep saygıyla davranmalılar. Zaten bu **benim bakış.** (Ö5)*

***Benim Hayalim** meslek insanlara **yardım edebilirim** meslektir.* (Ö5).

*Güzel **hayallerim olduğu üzere** daha çaba gösterip amaçlarım için vakit ayırmam gerek.* (Ö5)

***Çevresini** değiştirmek için kendinden başlamalısın.* (Ö5)

Tahmin edebilirim eğer biz iyi **davranmasaydık** sonuç olarak hem kendimizle hem de başkalarıyla güzel ilişki **yapabiliriz**. (Ö5)

Okudumuz gibi hayatımda önemli işlerden biri meslek seçimidir. (Ö6)

... hem bu meslekte yetenekliyim hem bu işe çok seviyorum. (Ö6)

Bu konuda **v-başkaların sözlerine** dinlemeyin ve sadece **sevdiğinize** düşünün ve bu gelecekte pişman olmamıza sebep olur. (Ö6)

Çünkü bu dünyada farklı insanlar, farklı yaşamlar ve **yetenikleriyle** karşılaşabiliriz. (Ö7)

... tüm elemanlarım ve **çalışan kişilerimi bir takım** olduğumuzu söylerim. (Ö7)

... iş çevresinde **kimseyi alt ya da üst** düşünmüyor. (Ö7)

... **fikirlerini odaklanan** ve işe ilerlemeye çabalyorlar. (Ö7)

Laboratuvar çalışmak için öncelikle eğitim almam gerek. (Ö7)

Bu sebebiyle eczacılık bölümünü okumaya karar verdim. (Ö7)

Bu bölümde en fazla kimya **dersiyle** uğraşacağım. (Ö7)

Bir grup yönetmek bu gruptaki **kişiler** anlamak gerekiyor. (Ö8)

...tabi bir bakan yönetmesi grup **yönetmeye** kadar kolay olmaz. (Ö8)

...çünkü tüm **millet anlamam** ama her şey planlı olsa **her kes** habzına göre şerbet verebileceğime düşünüyorum. (Ö8)

Bana göre insanları yönetmek zor bir şeydir ama yönetecisinin yanındaki yardımcıları veya çalışanlar **aklı olsa tüm zorlar kolay olabilir**. (Ö8)

Bağlaç Kullanımı

“ki, ve, da/de, ya...ya da, ama, fakat, hem... hem de, ne...ne de, çünkü, veya bağlaçları ve ayrıca, şöyle, böyle, yani, -e/-a rağmen, bence, hatta, sonuç olarak, demek ki, böylelikle, bu yüzden, aslında” geçiş/bağlantı ifadelerini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür.

Bir mesleği yönetmek **hem** çok önemli **hem** çok zor. (Ö1)

Çünkü bir mesleğin yüzlerce sıkıntıları var **ve** onları çözmek kolay değil. (Ö1)

Bir insan bir mesleğin bilgilerini öğrenebilir **ama** sadakata öğrenmekle bir şey olmaz **ve** insanın içindeki özelliğidir. (Ö1)

...ve o mesleği sahip olmak için çok çalıştım **ve** “ne geceler **ki** uyumadım” neden? **Çünkü** kendi hdfimi karşısında saygı duymayı severim. (Ö1)

Günümüzde insanlar kendi **kabiliyetlerine göre** meslek seçerler. (Ö2)

Bu mesleği çocukluktan seviyordum **fakat** zaman geçtikçe diş hekimliğinin ne kadar uygun meslek olduğunu fark ettim. (Ö2)

Şöyle ki sen o kişinin o mesleği sevip sevmesini bilmediğin halde o kişiyi yöneltiyosun. (Ö2)

Sonuç olarak herkes kendi **zevklerine göre** meslek seçmeli. (Ö2)

Bu yüzden meslek seçerken dikkatçe seçim yapın. (Ö2)

Çünkü insanları yönetmek kolay değildir. (Ö3)

Bir çalışan **hem** düzgün **hem** saygılı olması gerekiyor. (Ö3) yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ama bence bir çalışanın başarılı olması çok önemlidir **ve** eğer başarısız olsa işini iyi yapamaz ve patron onu işten atabilir. (Ö3)

Saat 13.00' e **kadar** sürekli çalışması **da** önemlidir. (Ö3)

Hayalimdeki mesleğe sahip olabilmek için çok şeyler yaptım **ve** yapmaya devam ediyorum. (Ö3)

Ben şimdi Türkçe hazırlık okuyorum **ve** gelecek yılda bölüme gireceğim. (Ö4)

O asistem **hem** sosyal bir kişi **hem de** çok çalışkan bir kişi olmalı. (Ö4)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Asistemim yüksek Lisansı **kadar** ders okumalı **ve** gül gibi güzel olmalı (Ö4)

O ya Türkçe ya **da** İngilizce konuşmalı **ve** daima benim yanında olup işlerimi yapmalı. (Ö4)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ayrıca asistemin tatlı dili olmalı **ve** benim için o tatlı dille müşteri bulmalı. (Ö4)

Son olarak Fabrikam için yetenekli bir asistem istiyorum **ve** inşallah gelecekte onunla tanışabilirim. (Ö4)

Aslında insanları yönetmek zordur **çünkü** güvenli ve dürüst bir kişi olmalısınız. (Ö5)

Ayrıca işinizi iyice **ve** sorumlu davranmalılar. (Ö5)

Hem çalışkan **hem de** Sabırlı bir kişi olmalılar. (Ö5)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ne doktor olmam **ne de** mesela mühendes olmam benim için önemli değil. (Ö5)

Sanırım ileride **ya** okul **ya da** hastane tesisleyeceğim. (Ö5)- yönerge kullanılmaya çalışılmış

Ben babama **kadar** başarılı olmak istiyorum. (Ö5)

Fakat kardeşime **göre** biraz utangaçım **bu yüzden** rahatça hayır demiyorum. (Ö5)

Bu bize öğretiyor **ki** güzel ortamda yaşamak için tüm zorluklara **rağmen** iyi insan olmalıyız. (Ö5)

sonuç olarak hem kendimizle **hem de** başkalarıyla güzel ilişki yapabiliriz. (Ö5)

Her insan kendi yeteneklerine **ve** istediklerine **göre** eslek seçmeli. (Ö6)

Benim hayali mesleğim makyöz, **çünkü hem** bu meslekte yetenekliyim **hem** bu işe çok seviyorum. (Ö6)

Eğer gelecekte bir salon açacak olursam başka insanlara **da** meslk fırsatı yaraltacağım **ve** bu toplum için **de** yararlıdır. (Ö6)

Bana göre insanlara yönetmek kolay değil **Çünkü** bu dünyada farklı insanlar, farklı yaşamlar **ve** yetenekleriyle karşılaşabiliriz. (Ö7)

Çünkü bu şekilde iş çevresinde kimseyi alt **ya da** üst düşünmüyor. (Ö7)

Böylece bütün çalışan kişiler fikirlerini odaklanan **ve** işe ilerlemeye çabalyorlar. (Ö7)

Derler **ki** ne yapsan kendin yaptın. (Ö7)

...**ve** bu bakanlar yönetmek için başbakan **da** olur (Ö8)

Demek ki insanları yönetmek kolay bir şey değil. (Ö8)

*...çünkü tüm millet anlamam ama her şey planlı olsa her kes **habzına göre** şerbet verebileceğime düşünüyorum (Ö8)*

*Bir bakanın yöneticisi olarak **hem** yardımcılarım olacak **hem** insanları anlamak için her yerde gözüm olacak. (Ö8)- yönerge kullanılmaya çalışılmış*

***Bana göre** insanları yönetmek zor bir şeydir **ama** yönetecisinin yanındaki yardımcılar **veya** çalışanlar akli olsa tüm zorlar kolay olabilir. (Ö8)*

Sözcük Seçimi Kullanımı

*Sadakatla **işlemek** (**çalışmak**), bilmekten ile daha önemli. (Ö1)*

*Benim **royadaki** (**hayalindeki**) mesleğim araba **mödfiyesidir** (**modifiyesidir**). (Ö1)*

*Bana kalırsa insanları **yöneltmek** (**yönetmek**) kolay değil. (Ö2)*

*Eğer bir gün patron olsam, çalışanlarımı **dikkat ile çözerim** (**incelerim**). (Ö3)*

*Ben Fabrikam için **asistem** (**asistan**) istiyorum. O **asistem** (**asistan**) hem sosyal bir kişi hem de çok çalışkan bir kişi olmalı. (Ö4)*

*Herkes hayatı boyunca **rüyalı** (**hayalindeki**) meslek istiyor. (Ö5)*

*Sanırım ileride ya okul ya da **hastane tesisleyeceğim** (**inşa edeceğim**). (Ö5)*

*En önemli şey diğer insanlar için **yaralı** (**yararlı**) olmak istiyorum. (Ö5)*

*... başkalarıyla güzel **ilişki yapabiliriz** (**kurabiliriz**). (Ö5)*

*...problemlerle iyi bir **bağ yapabilirim** (**kurabilirim**). (Ö7)*

Yazım ve Noktalama

Öğrencilerin metinlerindeki sözcük yazımlarına ve noktalama işareti kullanımlarına yönelik yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yazım hataları, ek yazımı, bitişik yazılması gereken sözcüklerin ayrı yazımı, ayrı yazılması gereken sözcüklerin bitişik yazımı, noktalama işaretlerinden sonra küçük harf kullanımı, küçük harfle başlaması gereken sözcüğün büyük harfle yazılması, eksik harf kullanılması biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Noktalama hataları ise, noktanın ve kesme işaretinin yanlış kullanımınıdır. Yapılan yazım hatlarına yönelik örnekler aşağıdadır:

*Çalışanlarımın **özelliklerin** birisi sadakattır ve okul ve hangi okul... (Ö1)*

*bir adam bir **mesleğim bilgilerını** öğrene biler (Ö1)*

Ö2'nin yazma denemesinde yazım ve noktalama işareti konusunda hata tespit edilmemiştir. Ö6'nın, muafiyet sınavı ve deneme sınavı karşılaştırıldığında noktalama işaretleri ve yazım kuralları noktasında iyileşme görülmektedir.

*Eğer **bir gün** patron olsam, çalışanlarımı **dikkat ile çözerim**. (Ö3)*

*Mesela **her kes** 08.00'de işte olması gerekiyor. (Ö3)*

*Mesela **şuan** bölüme geçmek için Türkçe hazırlığı okuyorum. (Ö3)*

Her kes haytında hedefi vardır... (Ö3)

*Ben eczacılık okuyacağım ve gelecekte ilaç **Fabrikası** açacağım. (Ö4)*

*Ben **Fabrikam** için asistem istiyorum. (Ö4)*

*Asistemim **yüksek Lisansı** kadar ders okumalı. (Ö4)*

*Hem çalışkan hem de **Sabırlı** bir kişi olmalılar. (Ö5)*

*Benim **Hayalim** meslek insanlara yardım edebilirim meslektir. (Ö5)*

***İranda** bir ünlü atasözü var. (Ö5)*

*...seviyorum **Eğer** gelecekte bir salon açacak olursam... (Ö6)*

*...maaşı **bulup**, seçiyor. (Ö6)*

*Tek ülkede **Yönetmek** için birkaç bakan olur **vebu** bakanlar yönetmek için başbakan da olur bu şekilde her yöneticinin yöneticisi vardır. (Ö8)*

Sayfa Düzeni

Ö2, yazma denemesinde başlık, sayfa düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine özellikle dikkat ettiği görülmektedir. Muafiyet sınavıyla karşılaştığımızda yazma denemesinde tutarlı bir metin oluşturmuş ve yönergelere sadık kalmaya çalışmıştır.

Ö3, Ö4 ve Ö5'in, muafiyet sınavları ve yazma denemelerini karşılaştığımızda metinler arasında çok büyük bir fark olduğu görülmektedir. Muafiyet sınavında, tutarsız, düzensiz bir çalışma ortaya koyarken yazma denemesinde başlık, sayfa düzeni, noktalama işaretleri ve yazma kuralları gibi hususlara özen göstermeye çalışmıştır. Ayrıca yönergelere bağlı kalarak tutarlı bir çalışma ortaya koymuştur. Cümle yapısında iyileşmeler de söz konusudur.

Ö6'nın, muafiyet sınavı ve yazma denemesi karşılaştırıldığında yazma denemesinde yönergelere bağlı, tutarlı bir çalışma ortaya koyduğu görülmektedir. Noktalama işaretleri ve yazım kuralları noktasında iyileşme görülmektedir. Sayfa düzeni ve başlık gibi hususlara dikkat ettiği gözlemlenmektedir.

Ö7, yönergelerden yardım alarak tutarlı bir metin oluşturmuştur. Ö8, yönergeleri kullanmaya başlayarak 6 haftalık eğitimde edindiklerini uygulamaya çalışmıştır. Sayfa düzenine özen gösterdiği belirlenmektedir.

Sonuç

Yönergeli yazma süreci bağlamında iki uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalarda öğrencilere verilen metnin yönergelere bağlı kalınarak devam ettirilmesi istenmiştir. Genel olarak sözcük kullanımına uyulduğu görülmektedir. Bunun sebebi puan kaygısı ya da yazma becerisine verdikleri önem olabilir.

Yazma uygulamalarında verilen yönergelerde, bağlaç kullanımı, sözcük kullanımı ve düzeylerine uygun dil bilgisi yapılarının kullanımı üzerinde durulmuş aynı zamanda da yazım, noktalama ve sayfa düzeni konusunda hatırlatıcı uyarılarda bulunulmuştur.

Metinler incelendiğinde, öğrencilerin özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışlarının az olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin tümce kurarken kendi dil

yapılarının etkisinde kalmadıklarını göstermektedir. Yazma becerisinin gelişiminde uygulanan yöntem ne olursa olsun tekrarlanan yanlışlar öğrencilerin ana dillerinde olmayan farklı ses ve dil karakterinde görülmektedir. Türkçede sözcük sonuna getirilen eklerle yeni sözcükler oluşturuluyor olması öğrencilerin kendi dil mantıklarına uymamaktadır. Ekler konusunda yaptıkları hataları, kendi dilleriyle ilişkilendirerek yazmaya çalıştıkları için yapıyor olabilirler.

Kaynakça

- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: TDK.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Bayraktar, N. (2017). *Dil Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 164-176.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *TÜBAR*, 8, 39-48.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap. 2. Baskı.
- Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*.The M. I. T. Press, Massachusetts.
- TDK (2019) *Türkçe Sözlük*. Yayıma Hazırlayan: Şükrü Halûk Akalın... (ve başk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M., Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- TÜBA (2011) *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. Ankara: TÜBA Yayını.
- Uçgun, D. (2009). *Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Way, D. P., Joiner E. G., Seaman, M.A. (2000). Writing in the Secondary foreign language classroom: *The effects of prompts and tasks on novice learners of French*. *Modern Language Journal*, 84, 2, 155-281.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital İş Birlikli Öğrenme Örneği: Baamboozle ve Jeopardylabs Uygulamaları

Öğretim Görevlisi Dr. Fikriye GÜNDÜZ

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi

fikriye_1988@hotmail.com

Özet

İletişim, karşımızdaki kişiyi anladığımız ve ona kendimizi ifade edebildiğimiz takdirde gerçekleşir. Teknolojinin hayatımızın önemli bir parçası hâline gelmesi hem iletişim yöntemlerini hem de öğrenme ve öğretme tekniklerini değiştirmiştir. Özellikle Kovid 19 salgını sonrasında eğitim-öğretimde dijital ve teknoloji tabanlı bir sürecin başladığı görülmektedir. Bu süreç öğrencileri farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yöneltmiştir. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknolojiden yararlanılarak hazırlanmış etkinliklerle öğretimin daha kolay ve eğlenceli olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Çalışmada Türkçe öğretiminde dijitalleşme, iş birlikli öğrenme üzerinden iki uygulama ile örneklendirilmiştir. Bu amaçla, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha az yararlanıldığı tespit edilen iki uygulama üzerinden materyal örnekleri verilmiştir. Örneklendirilecek ilk uygulama olan Baamboozle ile sözcük ve deyimlerin öğretimine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eş ve zıt anlamlı sözcüklerin bilinmesi gerektiği alan yazında çalışmış konulardandır. Uygulama ile özellikle temel seviyedeki öğrencilerin eş ve zıt anlamlı sözcükleri; sözcük listelerini ezberlemek yerine uygulama üzerinden oyunlarla sezerek öğrenmeleri, deyimlerle ise orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Çalışmada örneklendirilen ikinci uygulama ise Jeopardylabs'tır. Uygulama ile hazırlanan etkinliklerde tekerlemelerden ve ileri seviye öğrencileri için bilmecelerden yararlanılmıştır. Tekermeler ile öğrencilerin telaffuzlarını; bilmecelerle ise öğrencilerin akıl yürütme, okuduğunu anlama ve metaforları kavrama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. CEFR 2020 (çev. 2021)'de yer alan kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeden sorumlu olduğu, yabancı dil öğretiminde iş birlikli ve eylem odaklı öğrenmenin önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Çalışmada örneklendirilen Baamboozle ve Jeopardylabs uygulamalarının CEFR 2020 (çev. 2021)'deki kazanımlarla uyumlu olarak öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerine katkı sağlayabileceği, öğrencilerin grup çalışması vasıtasıyla iletişim becerilerini geliştirebileceği, oyunlarda dolayısıyla Türkçede başarılı olma isteklerini artırabileceği ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirebilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, bilmeceler, tekerlemeler, deyimler, eş ve zıt anlamlı sözcükler, iş birlikli öğrenme.

Digital Collaborative Learning Example in Teaching Turkish as a Foreign Language: Applications of Baamboozle and Jeopardylabs

Abstract

Communication takes place when we understand the other people and can express ourselves to them. The fact that technology has become an important part of our lives has changed both communication methods and learning and teaching techniques. It has been observed that a digital and technology-based process has started in education, especially after the Covid-19 pandemic. This process has led the instructors to different teaching methods and techniques. There are studies in the literature that teaching Turkish as a foreign language becomes easier and more enjoyable with activities prepared by using technology. In this study, digitalization in Turkish teaching was exemplified with two applications through cooperative learning. For this purpose, material samples in this study are given through two applications that are deemed to be less benefitted in teaching Turkish as a foreign language. With Baamboozle, the first application to be exemplified, activities for teaching words and idioms have been prepared. It is one of the subjects studied in the literature that synonyms and antonyms should be learned in teaching Turkish as a foreign language. In the application, it is aimed that basic level learners learn the synonyms and antonyms discerningly instead of memorizing word lists, and intermediate and advanced learners improve their vocabulary of with idioms. The second application exemplified in the study is Jeopardylabs. In the activities prepared with the application, tongue twisters, and riddles for advanced learners are used. It is aimed with the application that learners improve their pronunciation skills with tongue twisters, and with riddles, learners improve their reasoning, reading comprehension, and metaphor comprehension skills. When the learning outcomes in CEFR 2020 (translated to Turkish in 2021) are examined, it is seen that learners are responsible for learning, and the importance of collaborative and action-oriented learning in foreign language teaching is emphasized. It is thought that Baamboozle and Jeopardylabs applications exemplified in this study can contribute to the learners' having fun while learning, improve their communication skills through group work, increase their desire to be successful in games and thus in Turkish, and make learning permanent in line with the learning outcomes in CEFR 2020 (translated to Turkish in 2021).

Keywords: Turkish as a foreign language, riddles, tongue twisters, idioms, synonyms and antonyms, collaborative learning.

Giriş

Kovid 19 salgını sonrasında dünyada yaşanan değişiklikler eğitim ve öğretim sisteminde de bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu değişikliklerin başında teknoloji tabanlı öğretim gelmektedir. Uzaktan ve çevrim içi eğitim, Kovid 19 salgını öncesinde de kullanılmasına rağmen salgın sonrasında zorunluluk gereği aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin ve çevrim içi uygulamaların ne kadar yararlı ya da etkili olduğu tartışmaları bir yana bırakılırsa 21. yüzyılda eğitim ve öğretimde yeni bir sürece girildiği söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de doğal olarak bu süreçten etkilenen alanlardan biridir. Yabancı öğrencilerin ve öğretmenlerin salgın sürecinde dışarıya çıkamamaları öğrencileri ve öğretmenleri teknoloji tabanlı platformlara yöneltmiştir. Ancak söz konusu durum öğrencilerin grup olarak çalışmasını ve sınıf arkadaşları ile iletişim kurmasını kısıtlamıştır. Çalışma bu amaçla ele alınmış olup çalışmada teknoloji tabanlı iki uygulama üzerinden oyunlarla iş birlikli öğrenme için materyal örnekleri ile sunulacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojiden yararlanılması alan yazında çalışılmış konulardandır. Nitekim Arslan ve Adem (2010) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli ders materyallerinden yararlanılmasının öğrenme motivasyonunu arttırmaya katkı sağladığını aktarmaktadır. Benzer şekilde Durmuş (2019: 101) teknolojinin insan hayatındaki yeri ve işlevlerinin hızla arttığını bu durumun dil öğretiminde kullanılan araçların etkin bir biçimde yararlanılmasını gerekli kıldığını belirtmektedir. Kovid 19 süreci bu anlamda söz konusu gerekliliği artırarak öğretici ve öğrencileri teknoloji tabanlı platformlara yönetmiştir. Kovid 19 salgını sonrasında uzaktan öğretimin sonuçlarına dair yapılan çalışmalara bakıldığında Güngör, Çangal ve Demir (2020)'in uzaktan Türkçe öğretimine yönelik öğrenci ve öğretici görüşlerini inceledikleri çalışmalarında etkileşim sınırlığı, dil becerilerini geliştirmede yetersizlik, konuşma becerisini olumsuz etkileme sonuçlarını tespit ettikleri görülür. Benzer şekilde Karatay, Kaya ve Başer (2021) de uzaktan eğitimin olumsuz sonuçlarına konuşma ve yazmanın yeteri kadar gelişmemesini göstererek bunun sebebinin isteksiz öğrencilerin derse etkin katılmamaları olduğunu bu yüzden de derslerde onları konuşturmanın ve onların sesletim sorunlarını düzeltmenin ve yazma çalışmalarına anında dönüt vermenin zor olması olduğunu aktarmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında uzaktan Türkçe öğretiminin öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesi noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla uzaktan öğretimde iletişim becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Bu noktada hem teknolojik tabanlı hem de öğrencileri aktif hâle getirecek onların iletişim becerilerini geliştirecek uygulamalar öğrencilere ve öğretmenlere fayda sağlayacaktır. İletişim becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin birbirleriyle ve öğretici ile iletişim kurması gerekir. Bu ilişkiyi pekiştirmede iş birlikli öğrenmeden yararlanılabilir. İş birlikli öğrenme; öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için ortaklaşa ve birlikte çalışmalarınıdır (Çubukçu 2014: 512 akt. Günday 2015: 54). Dolayısıyla iş birlikli öğrenme; sınıf içi etkileşimi yapılandırmak için takım çalışmasından yararlanan bir eğitim stratejisidir. İş birlikli öğrenmenin temel ilkeleri bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, kişiler arası etkileşim ve takım sürecidir (Ghaith 2002). Alan yazında iş birlikçi ya da kubaşık öğrenme olarak da geçen iş birlikli öğrenme öğrencilerin akademik başarı, güven ve etkileşimlerini olumlu yönde etkiler (Çalışkan 2000 akt. Bozavlı 2012: 36). Demirel (2013: 210), iş birliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

1. *Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar ile gerçekleşir.*

2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İş birliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Dolayısıyla iletişim becerisini geliştirmede kullanılacak bir yöntem olan iş birlikli öğrenme özellikle çevrim içi öğrenmede öğretmenler ve öğrenciler için fayda sağlayabilir. Nitekim iş birlikli öğrenmenin CEFR (2020 çev. 2021)'de tanımlayıcılar arasında yer aldığı görülmektedir. İş birliği yapma CEFR (2020 çev. 2021: 265)'de seviyelere göre şu şekilde tanımlanmıştır:

Tablo 1. İş birliğine Dayalı Etkileşimi Artırma

SEVİYE	İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ETKİLEŞİMİ ARTIRMA
B2 +	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik veya mesleki yetkinlikler dâhilindeki meselelerde, katılmaya davet edebilir, sorunları gündeme getirebilir ve katkıları yönetebilir. • Grup çalışmasında fikirlerin ve kararların kaydını tutabilir, bunları grupta tartışabilir ve genel bir toplantı için bir rapor oluşturabilir.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Başka biri tarafından başlatılan iş birliğine dayalı problem çözümünü desteklemek için müdahale edebilir.

Ayrıca iş birliği yapma aracılık etkinliklerinde de tanımlanarak “Kavramlara Aracılık Etme” başlığı altında grup içinde iş birliği yapma (akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma, anlam yapılandırma için iş birliği yapma) olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla 21.yüzyılda dil öğretiminde iletişim becerisini geliştirmede iş birliği yapmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu durum uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin aktif olarak iletişime katılmasını gerekli kılar. Uygulanacak yöntem öğrencilerin grup içerisinde kendini ifade edebilmeyi teşvik etmelidir. Bu noktada yüz yüze öğretimde kullanılan çeşitli etkinliklerin uzaktan öğretime uyarlanabilir. Öğreticilerin ders esnasında kullandıkları etkinliklerden biri de oyunlardır. Alan yazında oyunların yabancı dil öğretiminde önemli olduğu Kalfa (2014); Engin, Seven ve Turhan (2004); Erol, Erdem ve Akkaya (2021) gibi çalışmalarda belirtilmiştir. Özellikle takım oyunları iş birlikli öğrenme için önemli bir uygulamadır. Takım oyunları, öğrencilerin ilgisini toplamak ve eğlenirken öğrenmelerini sağlamak için uygun bir yoldur. Ancak dil öğreticilerinin de bildiği gibi her oyun, her sınıfta kullanılamaz; öğreticilerin oyunları belirlerken bazı ölçütlere dikkat etmesi gerekir. Bu ölçütlere; öğretimi hedeflenen konuları pekiştirme, kolay uygulanabilme, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, öğrencilerin seviyesine uygun olma, zaman açısından kolaylık sağlama ve eğlenceli olma örnek olarak verilebilir. Bununla beraber alan yazında öğreticilerin kullanacakları oyunların sahip olması

gereken özelliklerin belirlendiği de görülür. Alan yazında seçilecek oyunlarla ilgili şu özellikler dikkat çekmektedir:

1. Öğrencilerin sıkılmamaları için oyunların hareketli olması gerekir.
2. Oyunlar, rekabet veya heyecan verici özellikler taşımalıdır.
3. Oyunlar, çok sayıdaki öğrencinin belirlenen alanlardaki ihtiyaçlarını giderebilecek özelliğe sahip olmalıdır.
4. Puan kazanmak veya aydınlatıcı açıklamalar için kısa bir zamanda oynanacak kadar basit olmalıdır.
5. Oyunlar, belirli öğrenme hedeflerini ve düzenli sınıf içi ders etkinliklerini destekler niteliklere sahip olmalıdır.
6. Oyunlar, ilgileri destekleyip sürdürmek ve yükseltmek için yeteri kadar etkinlik sağlamalı ve belirli sınıf içi etkinliklerde rahatlık sağlayacak değişikliklere yer vermiş olmalıdır. (Bumpass (1963:22-27akt. Engin, Seven ve Turhan 2004).

Dolayısıyla uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de iletişimi artıracak, iş birliğini destekleyecek ve oyunlarla öğrencileri eğlendirerek öğretecek uygulamalara ihtiyaç duyulacaktır. Bu amaçla çalışmada alan yazında daha az örneklendirildiği tespit edilen Baamboozle ve Jeopardylabs adlı iki uygulama incelenmiştir. Uygulamalardan ilki olan Baamboozle uygulaması öğreticilerin öğretmeyi hedefledikleri konuları oyun hâline getiren bir uygulamadır. Çalışmada bu uygulama ile eş ve zıt anlamlı sözcük öğretimi ile deyimlerin anlamları oyunlarla verilmiştir. Eş anlamlılık İmer vd. (2011) *sözcük ve tümcelerinin özdeş anlamlı olma durumları* olarak tanımlanmıştır. Aynı çalışmada zıt anlam ise *belli bir bağlamda bir dilsel birimle onun yerini alabilecek birim/birimler arasındaki bağlantı; birimlerin anlam ve görevlerini ayırt etmeye yarayan özellik olarak açıklanmıştır*. Alan yazında eş ve zıt anlamlı sözcüklerin öğretiminde, eş ve zıt anlamların söylenerek sözcük öğretiminin gerçekleşebileceği hatta bazı sözcüklerin zıt anlamlarıyla karşılaştırıldığında daha kolay açıklanabileceği belirtilmektedir (Alqahtani 2015: 27 akt. Okur ve Göçen 2019: 282). Büker ve Zeytinkaya (2013), Uslu Üstten ve Er (2017), Okur ve Göçen (2019: 282) gibi çalışmalarda öğrencilerin eş ve zıt anlamlı sözcükleri öğrenmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir. Büker ve Zeytinkaya (2013) bu amaçla eş ve zıt anlamlı sözcüklerin öğretiminde zıddını/eş anlamlısını söyleme oyununu, bilen oturur oyununu ve bulmacalardan yararlanmayı önerirken Uslu Üstten ve Er (2017) hedef kitlenin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun sözcük öğretimi yapılmasına dikkat çekerek bağlama dayalı sözcük çalışmalarının dört temel beceride uygulanmasını önerirler. Okur ve Göçen (2019)'e göre yabancı dil öğretiminde eş ve zıt anlamlı sözcüklerin öğretilmesi temel seviyedeki öğrenciler için sözcüklerin tanımlanmasını kolaylaştırırken ileri seviyedeki öğrenciler için sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Alan yazındaki bu çalışmalar öğrenciler için eş ve zıt anlamlı sözcükleri bilmeleri gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin hedef dildeki eş ve zıt anlamlı sözcükleri ezberlemek yerine oyunlar üzerinden görerek öğrenmesi öğretimin kalıcı olmasına, öğrencilerin de öğrenirken eğlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada takım oyunu içinde öğrencilerin cevapları takım arkadaşları ile tartışması öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayacak, öğrencilerin takım olarak çalışmaları diğer takımı yenmek için oyuna dikkatlerini vermeleri ve rekabet etmeleri de öğrencilerin derse olan ilgisini artıracaktır.

Çalışmada Baamboozle uygulaması kullanılarak materyal örneği sunulacak ikinci konu ise deyimlerdir. Korkmaz (2010)'da deyimler; *gerçek anlamdan farklı bir anlam taşıyan ve çekici*

bir anlatım özelliğine sahip sözcük veya sözcük grupları olarak açıklanmıştır. Alan yazında deyimlerin öğretimine yönelik pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Kır Cullen (2021) deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi için etkinlikler hazırlanmıştır. Göçen, Yazıcı ve Kaldırım (2020), Anadolu ve Dede Korkut Hikâye setlerindeki atasözü ve deyimleri incelemiştir. Hayran ve Yazıcı (2020) da yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimleri incelemiştir. Bu çalışmalar da deyimlerin öğrenciler için gerekli olduğunu, temel seviyeden itibaren öğrencilere deyimlerin verilebileceğini ancak özellikle orta ve ileri seviye öğrencileri için deyimlerin iletişim kurmada önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yine deyimleri ve deyimlerin anlamlarını ezberlemek yerine takım oyunu içerisinde birbirleriyle iletişim kurarak deyimlerin anlamlarını tahmin etmeleri; ne zaman, nerede, hangi şartlarda kullanılacağını tartışmaları, grup içi iletişimi artıracak ve öğrenmenin kalıcı hâle gelmesine de katkı sağlayacaktır.

Gerek eş ve zıt anlamlar gerekse de deyimler öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirecek dolayısıyla da öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak unsurlardandır. Bilindiği üzere yabancı dil öğretiminde söz varlığı çok önemlidir. Nitekim Wilkins (1972) bu durumu dil bilgisi olmadan çok az şey aktarılabilirliğini ancak sözcük bilgisi olmadan hiçbir şeyin aktarılamayacağını söyleyerek belirtmektedir. Yabancı dil öğrencilerin sahip olması gereken söz varlığı yeterlilikleri CEFR (2020 çev. 2021:135)'de betimlenmiştir:

Tablo 2. Söz Varlığı Tanımlayıcıları

SEVİYE	SÖZ VARLIĞI
C2	<ul style="list-style-type: none"> <i>Deyimsel ifadeler ve gündelik anlatım içeren çok geniş bir sözlük birikimine iyi derecede hâkimdir, yan anlam düzeylerinin farkındadır.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> <i>Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş sözcük birikimine iyi bir şekilde hâkimdir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içindedir.</i> <i>Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç kelime seçeneği arasında seçim yapabilir.</i> <i>Yaygın deyimsel ifadelere ve gündelik anlatıma hâkimdir; kelimeleri/işaretleri oldukça iyi kullanabilir.</i> <i>Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik kelime ve deyimsel ifade genişliğini anlayabilir ve bunları uygun şekilde kullanabilir.</i>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <i>Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve bu terminolojiyi kullanabilir.</i> <i>Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir.</i>

SEVİYE	SÖZ VARLIĞI
	<ul style="list-style-type: none">• Sık tekrarlardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüte ve dolambaçlı ifadelere neden olabilir.• Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eşdizimlerini üretebilir.• Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminoloji ile ilgili sorunları vardır.
B1	<ul style="list-style-type: none">• Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir.• Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.
A2	<ul style="list-style-type: none">• Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir.• Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir.• Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
A1	<ul style="list-style-type: none">• Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
A1 Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Tanımlayıcı yok.

Tablo 2’de deyimsel ifadelerle ilgili yeterlikler dikkat çekmektedir. Deyimsel ifadeler ve sözcükler dilin toplum içerisinde kullanımı ile de yakından ilgilidir. Bu durum CEFR (2020 çev. 2021: 140-141)’de toplumdilbilimsel uygunluk başlığında net bir şekilde görülmektedir:

Tablo 3. Toplumdilbilimsel uygunluk

SEVİYE	TOPLUMDİLBİLİMSEL UYGUNLUK
C2	<ul style="list-style-type: none">• Sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıkları dikkate alarak hedef dil kullanıcıları ile kendi topluluğunun üyeleri arasında etkili ve doğal bir şekilde aracılık yapabilir.• Anlamın yan anlam düzeylerinin farkında olarak deyimsel ifadelerle ve günlük anlatıma hâkimdir.

SEVİYE	TOPLUMDİLBİLİMSEL UYGUNLUK
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hedef dilin yetkin kullanıcıları tarafından kullanılan dilin neredeyse tüm toplumdilbilimsel ve sosyokültürel çıkarımlarını fark edip takdir eder ve buna göre davranabilir.</i> • <i>Yönetmek, tartışmak, ikna etmek, caydırmak, müzakere etmek ve danışmanlık yapmak için etkin bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak çok çeşitli ve çok yönlü dil kullanabilir.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Üslup geçişlerini fark edip takdir ederek geniş çeşitlilikteki deyimsel ifadeleri ve gündelik anlatımı tanıyabilir ancak ara sıra, özellikle aksan aşına değilse, ayrıntıları doğrulaması gerekebilir.</i> • <i>Mizah, ironi ve örtük kültürel göndermeleri anlayabilir ve ince anlam ayrımlarını yakalayabilir.</i> • <i>Önemli ölçüde argo ve deyimsel kullanımın geçtiği filmleri takip edebilir.</i> • <i>Duygusal, kinayeli ve şaka amaçlı kullanım dâhil olmak üzere sosyal amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.</i> • <i>Resmîlik düzeylerini (üslup ve tarz) sosyal bağlama uygun olduğu şekilde resmî, resmî olmayan veya günlük anlatıma uyacak şekilde ayarlayabilir ve tutarlı bir üslup sürdürebilir.</i> • <i>Eleştirel yorumlarını şekillendirebilir veya diplomatik olarak aynı fikirde olmadığını kuvvetli bir şekilde ifade edebilir.</i>
B2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Konuşma hızlı ve gündelik anlatıma dayalı olsa bile biraz çaba göstererek grup tartışmalarına ayak uydurabilir ve katkıda bulunabilir.</i> • <i>Sosyokültürel/toplumdilbilimsel ipuçlarını tanıyabilir, yorumlayabilir ve kendini uygun şekilde ifade etmek için duruma göre dilsel ifade biçimlerini bilinçli olarak değiştirebilir.</i> • <i>Resmî veya resmî olmayan üslupta, duruma ve ilgili kişiye/kişilere uygun olarak kendini güvenle, açık ve nazikçe ifade edebilir.</i> • <i>Resmî ve resmî olmayan ifade biçimleri arasında bir ayrım yapmak için ifadelerini ayarlayabilir ancak bunu her zaman uygun şekilde yapamayabilir.</i> • <i>Hedef dil kullanıcılarıyla, istemeyerek onları güldürmeden veya kızdırmadan veya onların başka bir yeterlik sahibi kullanıcıyla iletişimleri esnasında davranacaklarından daha farklı davranmalarını gerektirmeden ilişkilerini sürdürebilir.</i>

SEVİYE	TOPLUMDİLBİLİMSEL UYGUNLUK
	<ul style="list-style-type: none"> Durumlara göre kendini uygun şekilde ifade edebilir ve kaba ifade hatalarından kaçınabilir.
B1	<ul style="list-style-type: none"> Herhangi bir resmiyet niteliği taşımayan bir üslupta en yaygın örnekleri/biçimleri kullanarak çok geniş çeşitlilikteki dil işlevlerini gerçekleştirebilir ve bunlara yanıt verebilir. Belirgin nezaket kurallarının farkındadır ve bunlara uygun şekilde davranır. İlgili toplulukta yaygın olan gelenekler, âdetler, tutumlar, değerler ve inançlar ile kendi topluluğundakiler arasında en önemli farklılıkların ayırındadır ve bunların belirtilerini gösteren işaretleri arar.

Çalışmada örneklendirilen ikinci uygulama olan Jeopardylabs ile hazırlanan etkinliklerde tekerlemelerden ve ileri seviye öğrencileri için faydalanılabilecek halk edebiyatı ürünlerinden biri olan bilmecelemlerden yararlanılmıştır. Tekerleme; Güncel Türkçe Sözlük'te *basamaklıp söz, birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı, masalların başında bulunan uyaklı giriş ve ara sözler, saz şairleri arasında yapılan deyiş yarışı, orta oyununda özellikle Kavuklu'nun kullandığı sözler* olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi 02.05.2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tekerlemelerin kullanımı Gürsoy ve Arslan (2011), Kurudayıoğlu ve Potur (2015), İlgün (2015), Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan (2015) gibi çalışmalarda işlenmiştir. Hisar (2006 akt. Gürsoy ve Arslan 2011)'a göre de öğrencilerin hızlı ve anlaşılır konuşabilmeleri için tekerlemelerden yararlanılmalıdır. Çünkü öğrencilerin Türkçe öğrenirken bazı sesleri çıkarmada zorluklar yaşadıkları öğreticilerce görülmektedir. Nitekim Er, Biçer ve Bozkırlı (2012: 63) çalışmalarında öğrencilerin ğ, ç, ı, ü seslerinin sesletiminde; Bölükbaş (2011: 1365) ise o-ö, u-ü, a-e seslerinin sesletiminde bu nedenle de bu sesleri yazmada sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sesletimde sorun yaşadıkları sesleri içeren tekerlemelerin kullanılması öğrencilere bu açıdan katkı sağlayabilir. Çünkü doğru sesletim de iletişimde önemli unsurlardan biridir. Sesletim ve söyleyiş konusu CEFR (2020 çev. 2021: 137)'de betimlenen yeterliliklerdendir. Söz konusu betimleyiciler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Ses Bilimsel Denetim

SEVİYE	GENEL SESBİLİMSEL DENETİM	SESLETİM	BÜRÜNSEL ÖZELLİKLER
C2	<i>Mesajlarının daha ince noktalarının açık ve net olması için, hedef dildeki çeşitli ses bilimsel özelliklerin tamamını</i>	<i>Hedef dilin neredeyse tüm seslerini açıklık ve netlikle sesletebilir.</i>	<i>İnce anlam ayrımlarını iletmek (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünsel özelliklerden (ör.</i>

SEVİYE	GENEL SESBİLİMSEL DENETİM	SESLETİM	BÜRÜNSEL ÖZELLİKLER
	<i>-kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil-yüksek düzeyde kontrol ile kullanılabilir. Anlaşılabilirlik ve anlamın etkili bir şekilde iletilmesi ve geliştirilmesi, diğer dilden/dillerden alınabilecek aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmez.</i>		<i>vurgu, ritim ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.</i>
C1	<i>Baştan sona anlaşılabilirliği sağlamak için hedef dildeki çeşitli ses bilim özelliklerinin tümünü yeterli denetimle kullanılabilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini sesletebilir, aksan(lar)ın diğer dilden/dillerden korunan bazı özellikleri fark edilebilir ancak bunlar anlaşılabilirliği etkilemez.</i>	<i>Hedef dilin neredeyse tüm seslerini yüksek derecede denetleyerek sesletebilir. Bir sesin belirgin bir şekilde yanlış söyleyişi olsa da bile genellikle kendi kendisini düzeltebilir.</i>	<i>Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde [söylediklerinin] anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen, yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerleştirebilir.</i>
B2	<i>Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir, vurguyu doğru yerleştirebilir ve tek sesleri açık bir şekilde sesletebilir aksan, konuştuğu diğer dilden/dillerden</i>	<i>Hedef dildeki seslerin büyük bir kısmını uzayan dil üretimlerinde açık biçimde sesletebilir, birkaç sistematik yanlış söyleyişe</i>	<i>Konuştuğu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile, iletmek istediği mesajı desteklemek için bürünsel özellikler (ör. vurgu,</i>

SEVİYE	GENEL SESBİLİMSEL DENETİM	SESLETİM	BÜRÜNSEL ÖZELLİKLER
	<i>etkilenme eğilimindedir ama bunun anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur.</i>	<i>rağmen baştan sona anlaşılabilirdir. Aşına olmadığı çoğu kelimenin ses bilimsel özelliklerini (ör. kelime vurgusu) kabul edilebilir bir doğrulukla (ör. okurken) tahmin etmek için birikiminden genelleme yapabilir.</i>	<i>tonlama, ritim) kullanabilir.</i>
B1	<i>Söyleyiş genellikle anlaşılırdır, hem ifade hem de sözcük düzeyindeki tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan genellikle konuştuğu diğer dillerden etkilenir.</i>	<i>Tek seslerde ve daha az aşına olduğu kelimelerde düzenli olarak yanlış söyleyişi olmasına rağmen genel olarak anlaşılabilirdir.</i>	<i>Konuştuğu diğer dilin/ dillerin vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletebilir.</i>
A2	<i>Söyleyiş genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak karşılıklı konuşmadaki ortaklarının zaman zaman söylenenin tekrar edilmesini istemesi gerekecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu diğer dilden/dillerden güçlü bir etki, anlaşılabilirliği etkileyebilir ve muhatapların iş</i>	<i>Söyleyiş basit günlük durumlarda iletişim kurarken muhatabın belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla, genellikle anlaşılabilirdir. Sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesi, muhatabın konuşmacının dil geçmişinin söyleyiş üzerindeki etkisini tanımak ve ayarlamak için çaba</i>	<i>Konuştuğu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Bürünsel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşına olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.</i>

SEVİYE	GENEL SESBİLİMSEL DENETİM	SESLETİM	BÜRÜNSEL ÖZELLİKLER
	<i>birliğini gerektirebilir. Yine de aşına olduğu kelimelerin söyleyişi açıktır.</i>	<i>göstermesi koşuluyla anlaşılabilirliği engellemez.</i>	
A1	<i>Öğrenilmiş kelime ve öbeklerin çok sınırlı bir birikiminin söyleyişi, [içinde bulunduğu] dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın muhataplar tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir. Basit, aşına olduğu kelimeler ve öbekler için vurgunun yanı sıra sınırlı bir çeşitlilikteki sesi doğru bir şekilde tekrar üretebilir.</i>	<i>Dikkatli bir şekilde yönlendirilirse sesleri hedef dilde tekrar üretebilir. Sınırlı sayıda sesi sesletebilir böylece konuşma ancak muhatap destek sağladığında (ör. sesleri doğru şekilde tekrar ederek ve yeni sesleri tekrarlar çıkararak) anlaşılır olur.</i>	<i>Konuştugu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birikimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatabının iş birliği içinde olması gerekir.</i>

Çalışmada Jeopardylabs uygulamasında kullanılan ikinci unsur olan bilmeceler ise Güncel Türkçe Sözlük'te *bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğu bulmayı dinleyene ya da okuyana bırakan oyun, muamma* olarak açıklanmıştır (<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi 04.05.2022). Yılar (2006)'a göre yabancı dil öğretiminde bilmecelerin kullanılmasının pek çok faydası vardır. Öğrenciler, bilmecelerle hedef dilin yapısını kavrayarak dili dikkatli kullanma becerisini kazanır ve cümledeki anlamı, eşya ve olayları kavrayarak ifade edebilir. Göçer (2010)'e göre de orta ve ileri seviye öğrencileri için bilmecelerden yararlanılmalıdır. Çünkü bilmeceler Türkçe sözcüklerin çok anlamlılığını yansıtan dilsel oyunlardır. Bu çalışmaların dışında bilmecelerle ilgili olarak Gürsoy ve Arslan (2011) ile İlgün (2015)'ün çalışmaları bulunmaktadır. Deyimler ve bilmeceler, öğrencilerin hedef dilde metaforları algılama becerilerini geliştirmektedir. Metaforlar, yabancı öğrencilerin algılaması gereken yapılarıdır. Dolayısıyla metaforların algılanmasının dil öğretimi için önemli olduğu söylenmelidir. CEFR (2020 çev. 2021: 112)'de metaforları fark etme ve anlama konusunun "Yaratıcı Metinleri (Edebiyat Dâhil) Çözümleme ve Eleştirme" ile CEFR (2020 çev. 2021: 168)'de "Dilsel Farkındalık ve Yorumlama" başlıkları altında tanımlayıcılarda olduğu

görülmektedir. Bu anlamda metaforların çözümlenmesinde bilmece ve deyimlerden yararlanmanın uygun olacağı söylenebilir. Jeopardylabs uygulaması ile bir takım oyunu içerisinde tekerlemeler ile öğrencilerin telaffuzlarını; bilmecelerle ise öğrencilerin akıl yürütme, okuduğunu anlama ve metaforları kavrama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Jeopardylabs uygulaması da öğrencilerin öğretmeyi hedefledikleri konuları oyun hâline getiren bir uygulamadır.

Amaç

Uzaktan eğitimde öğrencilerin alan yazında sorun yaşadığı belirtilen iletişim kurma becerisini geliştirmek ve öğrencilerin derslere aktif katılmalarını, eğlenirken öğrenmelerini sağlamak için iş birlikli öğrenmeden yararlanılabilir. Bu noktada alan yazında daha az kullanıldığı tespit edilen iki uygulama Baamboozle ve Jeopardylabs gerek uzaktan gerekse de yüz yüze öğretimde öğrencilere ve öğretmenlere takım oyunu olarak kolaylık sağlayabilir. Çalışma bu amaçla ele alınmış olup alan yazında önemi belirtilen konular iş birlikli uygulama üzerinden takım oyunlarıyla Baamboozle ve Jeopardylabs uygulamaları kullanılarak sunulmuştur.

Problem

Yabancı dil öğretiminde iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, sosyalleşme önemlidir. Kovid 19 salgını sonrasında teknoloji tabanlı öğrenme platformlarının öğrencileri bireysel çalışmalara yönelttiği bu noktada bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Nitekim Güngör, Çangal ve Demir (2020); Karatay, Kaya, Başer (2021) gibi çalışmalarda da görüldüğü üzere çevrim içi öğretimin öğrencilerin iletişim kurmasını aksattığı, öğrencilerin telaffuzlarını düzeltme noktasında eksikliklere yol açtığı söylenebilir. Uzaktan eğitimin bir sonucu olarak dakikalarca bilgisayar karşısında oturmak öğrencilerin motivasyonlarını azaltabilir bu durum öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasına sebep olabilir. Bu noktada iş birlikli öğrenme bir takım oyunu içerisinde kullanılabilir. Takım oyunları, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını ve eğlenirken öğrenmelerini dolayısıyla da öğretimin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Çalışmanın Yöntemi

Baamboozle ve Jeopardylabs uygulamaları üzerinden bilmecelerden yararlanarak öğrencilerin metaforları algılama, akıl yürütme becerilerini; tekerlemelerden yararlanarak telaffuzlarını geliştirmeyi, deyimlerin, eş ve zıt anlamlı sözcüklerin öğretilmesini amaçlayan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgu veya olgularla ilgili bilgileri içeren görsel ve yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek 2011: 187). Çalışmada CEFR (2020 çev. 2021)'de belirtilen dil seviyelerine uygun olarak Baamboozle ve Jeopardylabs uygulamaları kullanılarak öğrencilerin iş birlikli öğrenmelerini destekleyecek bir takım oyunu olan malzeme geliştirilmiştir.

Materyal Örnekleri

Çalışmada örneklendirilen ilk uygulama Baamboozle'dir. Uygulamaya "baamboozle.com" adresinden girilerek ulaşılmaktadır. Sayfanın sağ üst köşesinde "sign up for free" bölümüne tıklayarak ücretsiz üye olunmaktadır. Uygulamanın temel özellikleri ücretsiz olup bazı özellikleri kullanmak için ücretli üyelik gerekmektedir. Uygulama, görsel ekleme özelliğine de sahiptir. Bu

çalışmada uygulama eş ve zıt anlamlı sözcüklerin öğretilmesi amacıyla kullanılmıştır. Uygulamayı kullanabilmek için “make a game” butonu kullanılır. Bu kısımda kullanıcıların karşısına hazırlayacakları oyunun ismini ve betimleyicilerini yazmaları beklenir. Soru ekleme butonu kullanılarak sorular hazırlanır, cevap ekleme butonu ile ise soruların cevapları eklenerek hazırlanan malzeme kaydedilir.

Çalışmada öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri düşünülen eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükler ve deyimler grup çalışmasına uygun olarak uygulama üzerinden hazırlanmıştır. Uygulama temel, orta ve ileri seviyedeki öğrencilere yönelik olarak kullanılabilir. Bu noktada öğreticilerin, öğrencilerin ihtiyacı olan kazanımlara dikkat etmesi gerekir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak eş ve zıt anlamlı sözcükler kullanılan ders materyalleri, dersin kazanımları, öğrencilerin seviyesi göz önüne alınarak uygulama üzerinden öğrencilere kazandırılabilir. Söz konusu sözcükler belirlendikten sonra uygulamaya yazılabilir.

Etkinlik Öncesi:

Belirlenen sözcükler uygulamaya yazılarak oyun oluşturulur. Resim 1’de sözcüklerin hazırlanma süreci gösterilmiştir.

Resim 1. Baamboozle Hazırlama Süreci



(<https://www.baamboozle.com/game/867247> Erişim Tarihi 10.05.2022)

Resim 2. Baamboozle Hazırlama Süreci



(<https://www.baamboozle.com/game/867242> Erişim Tarihi: 09.05.2022)

Orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için ise deyimlerin öğretiminde uygulamadan yararlanılabilir.

Resim 3. Baamboozle Hazırlama Süreci



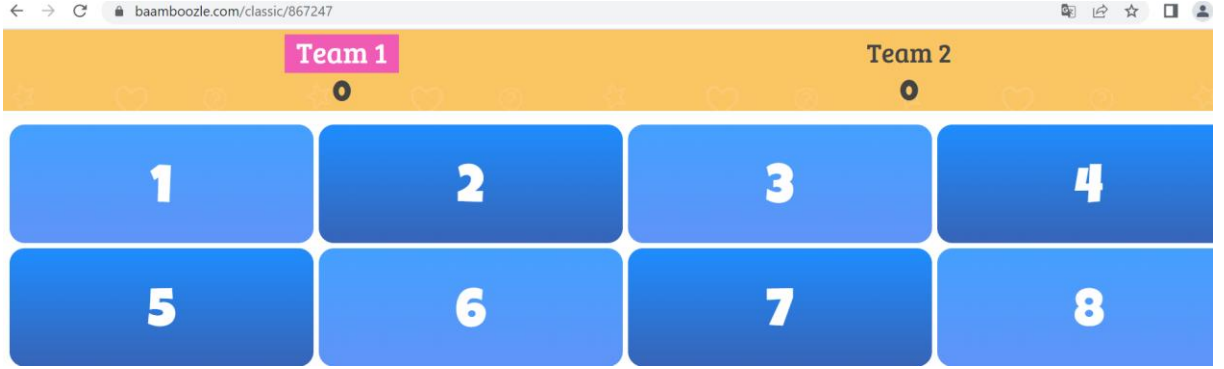
(<https://www.baamboozle.com/game/817809> Erişim Tarihi: 09.05.2022)

Uygulama kullanılarak öğrencilerin yaşı ve ihtiyaçları, öğretilmesi hedeflenen kazanımlar, ders süresi dikkate alınarak hazırlanan oyun, öğrencilere tanıtılır. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruplardaki öğrenci sayısının eşit olmasına dikkat edilir. Grupların oluşturulma süreci öğretici tarafından yapılabileceği gibi, öğrenciler tarafından da oluşturulabilir ya da rastgele bir seçimle gruplar oluşturulabilir. Çevrim içi uygulamalarda grup arkadaşlarının birlikte hareket edebilmeleri için özelden birbirleriyle yazışmaları, soruyu tartışmaları istenebilir. Yüz yüze uygulamalarda grupta yer alan öğrencilerin birbirileri ile iletişim kurabilmeleri için birbirlerini rahat görebilecekleri ve konuşabilecekleri şekilde oturmaları istenebilir. Gruptaki öğrencilerin sorulara birlikte karar vermeleri hatırlatılarak son kararı öğreticiye iletmesi için bir öğrenci, öğrencilerin düşünmesi gereken süreyi tutması için bir öğrenci seçilebilir. Grupta yer alan her öğrenciye söz hakkı verilebilmesi için öğrencilerin sırayla oyunda yer alan numaraları söylemeleri istenebilir. Oyunun kuralları anlatıldıktan sonra oyuna başlanabilir. Oyuna öğrencilerin her birinin aktif olarak katılması sağlanabilir.

Etkinlik Sırası

Oyun başladıktan sonra öğrencilerin karşısına Resim 4'te yer alan görsel gelecektir. Grupta yer alan her öğrenci, bir numara söyleyerek numaranın altında yer alan sözcüğün eş anlamlısını ya da zıt anlamlısını grup arkadaşları ile tartışarak cevabı tahmin eder ve grup sözcüsü cevabı sesli olarak söyler. Eğer grubun cevabı doğru ise grup seçtikleri numaranın altındaki ödülü ya da cezayı kazanırlar. Birinci grup cevabını verdikten sonra sıra ikinci gruba geçer. Sorulara cevap verme süreci aynı şekilde ekranda yer alan numaralar bitinceye kadar devam eder ve oyun tamamlanır. Kazanan grup, arkadaşları tarafından tebrik edilebilir ve alkışlanabilir. Oyunu eğlenceli yapan kısım gruplar soruya doğru cevap verseler bile eğer seçtikleri numaranın altında eksi bir puan varsa o eksi puanı alabilmeleri ya da bütün puanlarını karşı takıma devredebilmeleridir. Dolayısıyla oyunda sürekli bir heyecanın olduğu söylenebilir. Oyundaki bu durumun öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşünülmektedir.

Resim 4. Baamboozle Oyun Ekranı



(<https://www.baamboozle.com/game/867247> Erişim Tarihi: 10.05.2022)

Etkinlik Sonrası

Oyun sonrasında öğretici; öğretmeyi hedeflediği eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükleri ya da deyimleri öğrencilerin cümle içerisinde kullanmasını isteyebilir, bu cümleleri çevrim içi öğretimde beyaz tahta uygulamasına ya da sohbet kısmına yüz yüze öğretimde ise tahtaya yazabilir. Öğretici etkinlik sonrasında oluşturacağı çalışma sayfalarını öğrencilerle paylaşabilir ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayabilir.

Okuma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Orta ve ileri seviye öğrencileri için hazırlanan çalışma sayfasında öğrencilerin verilen bir duruma uygun deyim seçmeleri istenebilir. Bu noktada öğrencilere çoktan seçmeli sorular hazırlanabilir. Aşağıda örnek bir çalışma sayfası tasarlanmıştır:

Örnek 1:

A. Aşağıdaki cümleleri okuyalım, cümlede belirtilen duruma uygun deyim işaretleyelim.

1. Ayşe çok iyi bildiği bir konuda, başarılı olacağını anlatmak için arkadaşlarına kendinden emin bir şekilde şöyle söyler:

- Bu iş çantada keklik.
- Bu işle içli dışlı oldum.
- Bu iş gözümden düştü.
- Bu işe göz değdi.

2. Emre, toplantıda bahsedilen iş için tartışmalara devam etmek istemediğini ama bu konu hakkında tekrar konuşabileceğini söylemek için şöyle der:

- Bu iş için can atıyorum.
- İşte, o gün geldi çattı.
- Bu iş için bir açık kapı bırakalım.
- Bu iş göğsümü kabarttı.

3. İpek, arkadaşı Mira'nın yüzme kursundan arkadaşı Zeynep ile çok kısa zamanda samimi olduğunu görür ve şöyle söyler:

- a) Mira ve Zeynep bugünlerde çok içli dışlı.
- b) Mira, Zeynep'in gözünden düştü.
- c) Mira ve Zeynep bugünlerde çantada keklik.
- d) Mira ve Zeynep'in bugünlerde cebi delik.

Dinleme Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Orta ve ileri seviyedeki öğrencilere deyimlerin öğretimine yönelik uygulama üzerinden oyun oynandıktan sonra dinleme becerisini geliştirecek etkinlikler de tasarlanabilir, bu amaçla deyimlerin kullanıldığı şarkılardan yararlanılabilir. Örneğin Keray Dinçel ve Savur (2019)'un da çalışmalarında inceledikleri "Dilli Düdük" şarkısı oyun sonrası dinleme etkinliği olarak kullanılabilir. Hazırlanacak çalışma sayfasında öğretilmesi hedeflenen deyimler silinerek öğrencilerin dinledikleri şarkıda boş bırakılan deyimleri yazmaları ya da söylemeleri istenebilir.

Örnek 1:

Şarkıyı dinleyelim, boş bırakılan yerlere uygun deyimleri yazalım.

DİLLİ DÜDÜK

Söz gümüşe sükut altındır

..... bilmiyor o zır deli

Rüzgar eken fırtına biçer

Kendi düşen ağlamaz yani

Sen sen ol takılma

Uykuların kaçar sonra

Akıllı ol

Tepe takla olursun

Eden bulur sonunda

.....dilli düdük

Ateşe bile bile körükle gidiyor

Kendi kuyusunu kazıyor enayi

Cırcır ötüyor

(Tarkan)

Etkinlik sonrasında öğrencilerin yazdıkları deyimleri arkadaşları ile tartışarak kontrol etmeleri istenebilir, bu noktada akran değerlendirmesinden yararlanılabilir. Akran değerlendirmesi alan yazında Bayrakdar ve Maltepe (2021) ve Karateke Bayat (2018) tarafından çalışılmış konulardan olup öğrencilerin iletişim kurmalarına katkı sağlayabilecek bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılabilir.

Yazma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Oyun oynandıktan sonra temel seviyedeki öğrenciler için eş ve zıt anlamlı sözcüklerle ilgili olarak yazma becerisini geliştirecek bir çalışma sayfası verilebilir:

Örnek 1:**A. Eş ve zıt anlamlı sözcüklere örnek cümleler yazalım.****Eş Anlamlı Sözcükler:****Konuk= misafir**

Sizi burada konuk ediyoruz.

Sizi burada misafir ediyoruz.

Zıt anlamlı Sözcükler:**Alçak x yüksek**

Bu sandalye alçak.

Bu sandalye yüksek.

B. Aşağıdaki cümleleri okuyalım, koyu ve altı çizili sözcüklerin yerine zıt anlamlılarını yazalım.

1. “Hediye **pahalı.**” x
2. “Bu oda çok **kirli.**” x
3. “Şu elbise **yeni.**” x

C. Aşağıdaki sözcükleri eş anlamlıları ile eşleştirelim.

- | | |
|----------|-------------|
| 1. görev | a. sonbahar |
| 2. güz | b. endişe |
| 3. kaygı | c. vazife |
| 4. kalp | d. yürek |

Orta ve ileri seviyedeki öğrencilere ise hikâye yazma çalışması yaptırılabilir. Öğrencilere çeşitli anahtar sözcükler verilerek bu anahtar sözcükleri kullanmaları ve seviyelerine uygun sözcük sayısında bir yazı yazmaları istenebilir. Aşağıda orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için örnek bir çalışma sayfası tasarlanmıştır:

Örnek 2:

1. “görev-ödül-içli dışlı” sözcük ve deyimlerinin geçtiği bir hikâye anlatalım. Hikâyenizde şu bilgileri kullanabilirsiniz:

- a) Hikâyenizde kahramanınızın fiziksel ve karakteristik özellikleri neler?
- b) Hikâyeniz nerede geçiyor?
- c) Hikâyeden nasıl bir ders alınmalı?

.....
.....
.....
.....

Konuşma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Orta ve ileri seviye öğrencilerinin öğrendikleri deyimleri kolay hatırlayabilmeleri için öğrencilere çeşitli görevler verilebilir. Bu noktada öğrencilerden bir deyim hikâyesini araştırmaları istenebilir, öğrencilerin araştırdıkları hikâyeleri beş dakikalık bir sunum şeklinde sunmaları istenebilir. Öğrencilerin sunumlarında dikkat etmesi gereken unsurlar, öğrencilere sunum görevinden önce bildirilerek değerlendirme ölçütleri öğrencilerle paylaşılabilir, söz konusu değerlendirme ölçütleri öğrencilerle birlikte hazırlanabileceği gibi öğretici tarafından da belirlenip bildirilebilir. Ölçütlerin öğrencilerle birlikte belirlenmesi öğrencileri sürece dâhil edeceği için daha faydalı olabilir. Daha sonra öğrencilerin belirtilen ölçütlere uygun sunumlar hazırlamaları istenebilir. Aşağıda örnek bir çalışma sayfası bulunmaktadır:

Örnek 1:

Öğrendiğimiz deyimlerden hikâyeleri olan deyimleri araştırarak o deyimlerin hikâyelerini anlatalım. Araştırmamızı bir sunum olarak hazırlayalım.

Sunumunuzda aşağıdaki konulara dikkat ediniz:

- Araştırma yaptığınız kaynağın ve/veya web sitesinin adını ve araştırmanızı ne zaman yaptığınızı yazınız.
- Sunumunuz en fazla 5 dakika olmalıdır.
- Sunumunuzda değerlendirme ölçütlerine dikkat ediniz.
- Sunumunuzu okumayınız, sunumunuzu anlatınız.

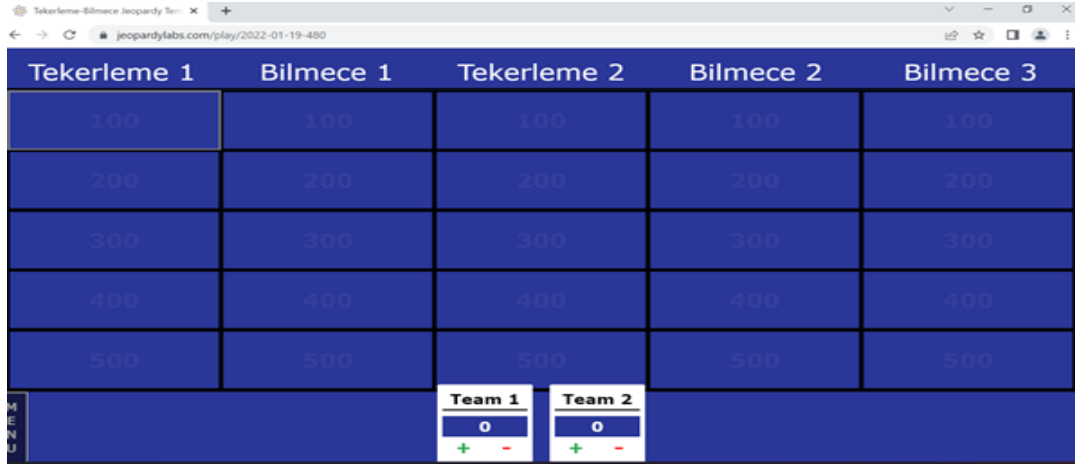
Çalışmada kullanılan ikinci uygulama ise Jeopardylabs'tır. "Jeopardylabs.com" adresi üzerinden sisteme giriş yapılarak "create a jeopardy game" butonu kullanılır. Sisteme giriş yapmak için e-posta adresi istenmemektedir. Uygulama kısmen ücretsiz olup uygulamanın ücretli olan bazı özellikleri de bulunmaktadır. Uygulamaya e-posta adresi üzerinden giriş yapılmadığı için uygulamada hazırlanacak oyunun kaydedilmesi ve uygulama linkinin mutlaka kopyalanması gerekmektedir. Uygulamaya girdikten sonra sütunlara başlıklar yazılmaktadır. Uygulamada 100'den 500'e kadar satırlar bulunmaktadır. Sütunlarda yer alan soruları seçen öğrenciler satırdaki sorulara doğru cevap verirse satırda yer alan numara kadar puan kazanır, sorulara doğru cevap veremezler ise satırda yer alan numara kadar puan gruplarından silinir. Uygulama iki ya da daha çok grup oluşturularak kullanılabilir. Bu çalışmada Jeopardylabs uygulaması tekerleme ve bilmecelerden faydalanılarak oynatılmıştır.

Etkinlik Öncesi

Öğretici uygulamanın sayfasına girerek öğrencilerin yaşını, ihtiyaçlarını, Türkçe seviyelerini, ders kazanımlarını ve süresini göz önüne alarak tekerleme ve/veya bilmeceleri satır ve sütunlara

yerleştirir. Öğrencilere oyunun kuralları anlatılarak öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında Baamboozle uygulamasında olduğu gibi öğretici yönlendirmesi, öğrencilerin kendilerinin grupları oluşturması ya da tamamen şansa dayalı bir seçim yapılabilir. Çevrim içi uygulamalarda grup arkadaşlarının birlikte hareket edebilmeleri için özelden yazışmaları istenebilir. Yüz yüze uygulamalarda grupta yer alan öğrencilerin birbirileri ile iletişim kurabilmeleri için birbirlerini rahat görebilecekleri ve konuşabilecekleri şekilde oturmaları istenebilir. Öğrencilere oyunun nasıl oynanacağı ve oyun kuralları anlatılır. Grupta yer alan her öğrencinin söz hakkının olabilmesi için öğrencilerin sırayla soru seçmeleri hatırlatılır. Öğrencilerin gruptaki arkadaşları ile verilen sorunun cevabının tahmin etmesi için süreyi tutmakla görevli bir veya iki öğrenci belirlenebilir. Öğrencilerin tekerlemeleri doğru okudukları, bilmecelere ise doğru cevap verdikleri takdirde puan kazanacakları öğrencilere söylenir.

Resim 5. Jeopardylabs Hazırlama Süreci



Tekerleme 1	Bilmece 1	Tekerleme 2	Bilmece 2	Bilmece 3
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

Team 1	Team 2
0	0
+ -	+ -

(<https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022)

Etkinlik Sırası

Öğrenciler sırayla uygulamada gördükleri sütundan bir başlık ve satırdan bir numara söyleyerek “Tekerleme 1-100” ya da “Bilmece 3-400” gibi soruları seçerler. Gruptaki öğrenciler tekerleme seçmişlerse tekerlemeyi doğru söyleyebilmek için daha önce sınıfça belirledikleri ve hemfikir oldukları süre içerisinde pratik yaparlar, süre bittikten sonra tekerlemeyi okurlar. Eğer öğrenciler bilmeceyi seçmişlerse kendi aralarında tartışıp bilmecenin cevabını belirler ve cevaplarını söylerler. Eğer tekerleme doğru okunduysa ya da bilmeceye doğru cevap verildiyse grup seçtikleri satırda yer alan puanı kazanır, eğer grup tekerlemeyi okuyamadıysa ya da bilmeceye doğru cevap veremediyse seçtikleri satırdaki puan toplam puandan çıkarılır. Oyun, ekrandaki sorular bitene kadar devam eder. Aşağıda yer alan Resim 6’da bilmece ekranı, Resim 7’de ise tekerleme ekranı yer almaktadır.

Resim 6. Jeopardylabs Oyun Ekranı



(<https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022)



(<https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022)

Resim 7. Jeopradylabs Oyun Ekranı-Tekerlemeler



(<https://jeopardylabs.com/play/tekerleme-bilmece-2> Erişim Tarihi: 08.05.2022)

Etkinlik Sonrası

Öğretici, öğrencilerin her birinin söz hakkı aldığına dikkat ettikten sonra öğrencilerin seslendirmekte zorlandıkları seslere dikkat ederek bu sesler üzerine çalışmalar yapabilir. Öğrencilerin metaforları anlayabilmeleri için çeşitli metinler okutabilir. Öğrencilerden öğrendikleri bilmeceyi birbirlerine sormaları istenebilir ya da öğrencilerin kendi kültürlerindeki tekerleme ya da bilmeceyle ilgili konuşmaları istenebilir.

Okuma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Etkinlik sonrası tekerleme ya da bilmeceyi Türk kültüründe ne olduğuna dair bir okuma çalışması yaptırılabilir. Aşağıda okuma becerisinde kullanılacak etkinlik örneği yer almaktadır:

Örnek 1:**Aşağıdaki metni okuyalım ve konuşalım.****TEKERLEMELER**

Uyaklarla elde edilen ses ve söz oyunları ve çeşitli çağrışımlarla birbirine bağlanmış, çoğunlukla, iç ahenk olarak şiir, şekil olarak düz yazı görünümlü, birbirini tutmaz gerçek dışı düşüncelerin sıralanmasıyla meydana getirilmiş halk edebiyatı ürünleridir. Tekerlemelerin belirli bir ana konusu yoktur. Birbirine aykırı düşünceleri, gerçekdışı, olmayacak durumları bir araya getirip mantık dışı birtakım sonuçlara vararak şaşırtıcı bir etki yaratırlar. Tekerlemeleri türlerine göre 4 gruba ayırabiliriz: Masal tekerlemeleri, Oyun tekerlemeleri, Tören tekerlemeleri ve Bağımsız (yalnızca söz oyunu değeri taşıyan) tekerlemeler.

Tekerleme Örnekleri:

“Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde develer tellal iken pireler berber iken... Ben bağda üzüm bekler, dereye odun yükler iken, bir varmış bir yokmuş... Masalın yalanı mı olurmuş. O yalan bu yalan, fili yuttu bir yılın... Bu da mı yalan? derken; sabahleyin erken, keçiler koyunları tıraş ederken, tahta kurusu saz çalar, sıçan cirit atar iken, çıkmış bir kocakarı ortaya... En sonunda açmış ağzını yummuş gözünü. Bir laf etmiş, bir laf etmiş... Bakalım ne laflar etmiş...” (Masal Tekerlemesi)

“Çık çıkalım çayıra

Yem verelim ördeğe

Ördek yemini yemeden

Ciyak miyak demeden

Hakkudu hukku

Çıktım çıkardım

Ki-mi çı-kar-dın” (Oyun Tekerlemesi)

“Şu köşe kış köşesi, şu köşe yaz köşesi, şu şişe su şişesi.” (Bağımsız Tekerleme)

<https://aregem.ktb.gov.tr/TR-12775/tekerlemeler.html> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 20.06.2022

Dinleme Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Tekerlemelerle ilgili olarak dinleme becerisini geliştirecek bir etkinlik tasarlanabilir. Öğrencilerden çeşitli tekerlemeleri okuyarak onları kaydetmeleri istenebilir. Öğrencilerin kaydettikleri tekerlemeler ders esnasında sınıf arkadaşlarına dinletebilir. Öğretici bu ses kayıtlarını karışık olarak sınıfa dinletebilir ve ses kaydının kime ait olduğunu tahmin etmelerini sağlayabilir. Daha sonra öğrencilerden dinledikleri tekerlemeleri tekrar etmeleri istenebilir. Yanlış sesletim öğrencilerin öğrenme isteklerini kırmadan düzeltilebilir. Benzer şekilde öğrencilerden bilmeceleri seslendirerek kaydetmeleri istenebilir. Öğrencilere karışık dinletilen ses kaydının kime ait olduğu ve bilmecenin cevabının ne olduğunu tahmin etmeleri istenebilir.

Yazma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Bilmecelerden yararlanma, yazma becerisi için iki farklı şekilde hazırlanabilir. Bunlardan ilki bilmecelerin bir ısınma etkinliği olarak kullanılmasıdır. Öğretici bilmeceleri bir ısınma etkinliği olarak kullanacaksa ders kitabındaki konularla ilişkili olan bir bilmeceyi sorarak öğrencilerin dikkatini çekebilir. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra öğrencilerden bilmecenin cevabı olan konuyla ilgili bir yazma çalışması yapmaları istenebilir. Öğretici, Jeopardylabs uygulamasını kullanarak oyunu oynattıktan sonra yazma çalışması olarak öğrencilerin kültürlerinden tekerleme ya da bilmecelere örnekler vermeleri istenebilir, tekerleme ya da bilmecelerin bireylere ya da topluma faydalarını yazmaları istenebilir, kültürel farklılıklar ya da benzerlikler üzerinden bir yazma çalışması yaptırabilir. Aşağıda yer alan Örnek 1’de bilmecelerin ısınma etkinliği olarak kullanımına örnek verilmiştir. Örnek 1’de cevabı çay olan bir bilmece sorularak öğrencilerin derse ısınmaları sağlanabilir, daha sonra ise bir yazma çalışması yaptırılabilir.

Örnek 1:

Isınma etkinliği: “Çarşıdan aldım siyah, eve geldim kırmızı.” Bu nedir?

Öğrencilerin cevapları tahmin etmeleri istenir, öğrencilerin tahminlerinden sonra doğru cevap söylenerek asıl yazma etkinliğine geçilebilir:

Her ülkenin farklı bir kültürü vardır. Bu farklılıklar yemeklerde, içeceklerde, kıyafetlerde pek çok şey de olabilir. Örneğin Türkiye’de çay önemli içeceklerden biridir. Siz de ülkenize özgü bir içecek ya da yemeği kısaca anlatınız.

Bilmece ve tekerlemelerle ilgili olarak hazırlanan ikinci yazma etkinliği ise Örnek 2’de verilmiştir:

Örnek 2:

Tekerleme ve bilmecelerin kültürünüzdeki öneminden bahseden bir yazı hazırlayınız. Yazınızda aşağıda yer alan konulardan bahsediniz:

- Tekerleme ve bilmeceler nasıl günümüze kadar gelmiş olabilir?
- Tekerleme ve bilmecelerin toplumlar için ne önemi olabilir?
- Tekerleme ve bilmeceler ne zaman, nerede, kimler tarafından kullanılır?
- Tekerleme ve bilmecelerin olmadığı bir kültür olabilir mi? Niçin?

Konuşma Becerisi Kullanılarak Hazırlanan Çalışma Sayfası

Konuşma etkinliği olarak yazma etkinliğinde olduğu gibi bilmece ve tekerlemelerle bir ısınma etkinliği ya da konuyla doğrudan ilişkili bir konuşma etkinliği hazırlanabilir. Bilmeceler ısınma etkinliği olarak kullanılacaksa ders kitabındaki temalarla ilgili olan bilmece sorularak öğrencilerin bilmeceyi tahmin etmeleri sağlanabilir, bu şekilde öğrencilerin dikkati çekilmiş olur. Daha sonra ders kitabındaki etkinlikler yapılabilir. Bilmece ya da tekerlemeler konuşma becerisini geliştirecek bir etkinlik olarak kullanılacaksa öğrencilere konuya dair bir konuşma yapmaları istenebilir ya da öğrencilerden tekerleme ve bilmecelerle ilgili bir sunum hazırlamaları

istenebilir. Aşağıda yer alan Örnek 1’de cevabı davul olan bir bilmece ısınma etkinliği olarak kullanıldıktan sonra öğrencilere bir konuşma konusu verilebilir:

Örnek 1:

Isınma etkinliği: “İnim inim inler, cümle âlem dinler.” Bu nedir?

Öğrencilerin cevapları tahmin etmeleri istenir, öğrencilerin tahminlerinden sonra doğru cevap söylenerek asıl konuşma etkinliğine geçilebilir:

Ramazan ayında Müslümanlar sabahtan akşama kadar yemek yemezler. Buna Türkiye’de oruç tutmak denilir. Türkiye’de Ramazan ayında davul çalan insanlar yani davulcular oruç tutmak isteyen insanları gece yemek yemeleri için uyandırır buna sahura kalkmak denir. Sizin ülkenizde müzik aletleri kullanılarak yapılan böyle bir gelenek var mı? Sizin ülkenizde müzik aletleri ne zaman, nerede, ne amaçla kullanılıyor, en çok hangi müzik aleti tercih ediliyor? Siz de ülkenize özgü bir geleneği anlatınız.

Konuya dair ikinci konuşma etkinliği ise şu şekilde verilebilir:

Örnek 2:

Tekerleme ve bilmeceler üzerine beş dakikalık bir sunum hazırlayalım.

Sunumunuzda tekerleme ve bilmecelerin öneminden, nerelerde kullanıldığından bahsederek Türkiye’deki ve ülkenizdeki tekerleme ile bilmecelerden örnekler veriniz. Arkadaşlarınızın tekerlemeleri söylemesini sağlayınız. Bilmecelerin sizin dilinizdeki şeklini ve Türkçede nasıl söylenebileceğini göstererek bilmecelerin ne olduğunu arkadaşlarınızın tahmin etmesini sağlayınız.

Öğrencilere sunum hazırlama görevi verildiğinde öğrencilerin dikkat etmeleri gereken ölçütler sunumdan önce öğrencilerle paylaşılabilir. Ölçütler yine öğrencilerle birlikte ya da öğretici tarafından belirlenerek öğrencilerle paylaşılabilir. Öğrencilerin sunumlarını birbirlerinin değerlendirmesi istenebilir. Dolayısıyla yine akran değerlendirmesi yapılabilir, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurması sağlanabilir.

4. Sonuç

Kovid 19 salgını sonrasında eğitim ve öğretim araçlarının değişmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de etkilemiştir. Ancak uzaktan öğretimin iletişim açısından bazı eksikliklere sebep olduğu da alan yazında belirtilmiştir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iletişim kurulan kişi ile etkileşim içinde olmak gerekir. Bu anlamda öğrencilerin teknoloji yardımı ile grup çalışmalarına katılmaları ve takım oyunlarında yer almaları, eğlenirken öğrenmelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

Çevrim içi uygulamalarda dakikalarca bilgisayar karşısında olmak öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve öğrencilerin sıkılmasına sebep olabilir. Derse olan ilgiyi artırmak, öğrencilerin eğlenirken öğrenmelerini ve birbirleriyle iletişim kurabilmelerini sağlamak için çeşitli oyunlardan

faýdalanılabilir. Bu amaçla çalışmada alan yazında diğer uygulamalara göre daha az bahsedilen Baamboozle ve Jeopardylabs adlı iki uygulama iş birlikli öğrenme üzerinden örneklendirilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin eş ve zıt anlamlı sözcükleri; sözcük listelerini ezberlemek yerine uygulama üzerinden oyunlarla sezerek öğrenmeleri, deyimlerle ise orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Tekerlemeler ile öğrencilerin telaffuzlarını; bilmecelerle ise öğrencilerin akıl yürütme, okuduğunu anlama ve metaforları kavrama becerilerini geliştirmeleri arzu edilmiştir. Söz konusu uygulamalar öğrenci ihtiyaçları göz önüne alınarak öğrencilerce farklı konularda hazırlanabilir. Oyunlar oynandıktan sonra öğretilmesi hedeflenen konuların pekişmesi için öğrencilere oyun sonrasında yapabilecekleri çeşitli etkinlikler hazırlanabilir, hazırlanan etkinlikler dört temel beceriyi geliştirecek şekilde sunulabilir. Öğrencilerin oyun sonrasında yaptıkları etkinliklerin onları araştırmaya yöneltecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilebilir. Öğrencilere verilecek sunum görevlerinde öğrencilerin konuyu araştırması istenebilir, araştırma sonuçlarını bir düzen içinde sunmaları beklenebilir. Yapılacak sunum için sunum ölçütleri öğrencilerle birlikte belirlenebilir. Böylece öğrencilerin de değerlendirme sürecinde etkin olarak rol almaları sağlanabilir. Benzer şekilde öğrencilerin değerlendirme sürecine dâhil olabilmesi amacıyla öğrencilerin hazırladıkları sunum ya da yazma görevlerini değerlendirmede akran değerlendirmesine başvurulabilir, öğrencilerin hataları öğrencilerin öğrenme isteklerini kırmadan düzeltilebilir. Öğrencilere verilen görevlerle öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üzerine almaları sağlanarak öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak dâhil edilmesi sağlanabilir. Öğrencilere verilen görevlerle onların öğrenme sürecini yönetmeleri sağlanabilir. Bu sayede eylem/görev odaklı, iş birlikli çalışmalar yapmaları desteklenebilir, öğretimin ve öğrenimin kalıcı olması sağlanabilir.

Öğrencilerin eğlenirken öğrenmelerinin amaçlandığı çalışmada iş birlikli öğrenmenin öğrencilere ve öğrencilere şu noktalarda fayda sağlayabileceği öngörülmüştür:

- Çevrim içi ve sınıf ortamında kullanabilecek olması,
- İş birlikli öğrenmeyi desteklemesi,
- Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilmesi,
- Oyunlarla eğlenirken öğretmesi,
- Öğrenciler arasındaki rekabeti artırması,
- Öğrenmeye teşvik etmesi,
- Öğrenmenin kalıcı olması.

Kaynakça

- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Bozavlı, E (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (1), 31-40.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357- 1367.
- Büker, M. ve Zeytinkaya, D. (2013). Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelime öğretiminin dil edinimindeki yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 8(10), 185-191.
- CEFR (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, Assessment*. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (çev. 2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt. www.coe.int/lang-cefr Millî Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf Erişim Tarihi 08.05.2022.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi. 20. Baskı.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 109-120.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*. 1(2), 51-69.
- Erdem, D. M., Şengül, M. ve Gün, M., Büyükaslan A. (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 1-11.
- Erol, S., Erdem, İ. ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *System*, 30, 263-273.
- Göçen, G., Yazıcı, H. ve Kaldırım, G. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında ikilemeler, deyimler ve atasözleri: Anadolu ve Dede Korkut hikâye setleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5 (1), 1-38.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *TÜBAR* 2010-Bahar.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics Sarajevo, 177-185.
- Hayran T. ve Yazıcı H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (2) , 433-449.
- <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-12775/tekerlemeler.html> Erişim Tarihi: 02.05.2022
- <https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022
- <https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022
- <https://jeopardylabs.com/play/2022-01-19-480> Erişim Tarihi: 08.05.2022
- <https://jeopardylabs.com/play/tekerleme-bilmece-2> Erişim Tarihi: 08.05.2022
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.05.2022
- <https://www.baamboozle.com/game/817809> Erişim Tarihi: 09.05.2022
- <https://www.baamboozle.com/game/867242> Erişim Tarihi: 09.05.2022
- <https://www.baamboozle.com/game/867247> Erişim Tarihi 10.05.2022
- <https://www.baamboozle.com/game/867247> Erişim Tarihi: 10.05.2022
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- İmer, K. Kocaman, A Gürsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kalfa, M. (2014) Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2014 Bahar (20), 85-102.
- Karatay, H., Kaya, S. ve Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

- Keray, D. B. ve Savur, H. (2019). Yabancılara Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde kullanılabilen bir araç: Tarkan şarkıları. *International Journal of Language Academy*, 7 (1), 39-55.
- Kır Cullen, E. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 81-90.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 40-62.
- Okur, A. ve Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük teknikleri (s. 273-307). İçinde *Yabancı dil olarak ikinci dil olarak, yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin sözcük öğretimi* (ed. Okur, A ve Göçen G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Uslu Üstten A. ve Er M. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcük öğretiminin söz varlığına katkısı açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 12(34) 457-472.
- Wilkins, D A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Yılar Ö. (2006). *Halk bilimi ve eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mizahın İşlevleri

Doktora Öğrencisi Yasmin TERZİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi

yasi_roza@hotmail.com

Özet

Mizah kavramı, içeriğinde gülmeyi barındırdığından insanların varoluşuyla beraber doğduğu bilinmektedir. Mizah, gerek hayatın her alanında gerekse sanat ve edebiyatta kullanımı itibarıyla yaşanan hakikate karşı farklı bir bakış açısıyla bakabilen, sorgularken aynı zamanda gülümseten, düşündürten, düşündürme ile dikkatleri muhtelif noktalara çekebilen bir anlatım biçimidir (Alay, 2019, s. 22). Mizahi yapıların aktarımı, temelde edebi türler aracılığıyla ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi sonucunda gerçekleşmektedir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrenciler, dili salt dil bilgisi kavramlarıyla öğrenmediği araştırmalarla sabittir. Öğrenci, öğrendiği dili çeşitli yaşam alanlarında kullanabilmeli, bu dille iletişim kurabilmeli, Türkçeyi ana dili olarak kullananların düşünce dünyasına nüfuz edebilmelidir. Dolayısıyla sadece resmi durumlarda değil, gülme eylemini içerecek durumlar söz konusu olduğunda da öğrenci bu duruma iştirak edebilme yetisini kazanabilmelidir. Öğrencinin iletişim kurması sınıf ortamında başladığı bilindiğine göre mizahi unsurlarla tanışması da ders esnasında olacaktır. Stroud (2009: 97, 98) ve Aboundan (2009: 74), dil sınıfı öğrencileri için mizahın faydalarından bahsederken şu noktalara temas etmiştir: Mizah; öğrenci kaygı düzeyini azaltır, hatırlamayı kolaylaştırır, öğrenci katılımını artırır, öğrenmeyi keyifli hâle getirir, rahat bir sınıf atmosferi yaratır, dersleri daha ilginç hâle getirir ve öğrencileri kendilerini ifade etme konusunda teşvik eder. Bunun yanında mizahın ikinci bir dilde kendilerini ifade etmeye çalışmaktan korkan veya gergin olan öğrencilere ulaşmada da etkili bir yol olduğunu ifade eder (Aboundan, 2009, s. 97, 98; Stroud, 2013, s. 74). Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde mizahın işlevlerinin bilinmesi ve ders ortamına taşınması önem arz etmektedir. Ders içeriğinin planlanmasında, temel dil becerilerinin kazanılmasında büyük rol oynayan ders kitapları ve diğer ders materyalleri dil öğretimi sürecinde başat durumdadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinde roman, öykü, şiir gibi edebi türlerin yanında; modern ve geleneksel tiyatro türlerinde, resim, karikatür ve müzikte mizahi unsurların tespit edilmesi, dil öğretimindeki ve kültür aktarımındaki işlevleri açısından öneminin vurgulanması ve eleştirel bakış açısıyla yorumlanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, mizah unsurları, mizahın işlevleri.

Functions of Humor in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

As the concept of humor includes laughter in its content, it is known that it was born with the existence of human beings. Humor is a form of expression that can look at the truth from a different point of view, both in every field of life and in its use in art and literature, that makes you smile while questioning, makes you think with it, and draws attention to various points by making you think (Alay, 2019: 22). The transfer of humorous structures takes place essentially as a result of the teaching of the mother tongue and the teaching of foreign languages through literary genres. Researches have shown that students learning Turkish as a foreign language do not learn the language solely through grammatical concepts. The student should be able to use the language he/she has learned in various areas of life, communicate with this language and penetrate the world of thought of those who use Turkish as their mother tongue. As it is known that the student's communication begins in the classroom environment, humor will be introduced to the student during the lesson. When Stroud and Aboundan discussed the advantages of humor for students in language class, they addressed the following points: Humor; It reduces student anxiety, facilitates recall, increases student engagement, makes learning enjoyable, creates a relaxed classroom atmosphere, makes lessons more interesting and encourages students to express themselves. That humor is an effective way to reach students who are afraid or feel nervous about trying to express themselves in a second language. (Aboundan, 2009: 97,98; Stroud, 2013: 74).). In this case, it is important to know the functions of humor in the process of teaching Turkish as a foreign language and to bring it to the classroom environment. Textbooks and other course materials, which play a major role in the planning of the course content and the acquisition of basic language skills, are dominant in the language teaching process. In this study, besides literary genres such as novels, short stories and poetry, in the course materials used in teaching Turkish as a foreign language; It is aimed to determine the humorous elements in modern and traditional theater genres, painting, caricature and music, to emphasize their importance in terms of their functions in language teaching and cultural transfer, and to interpret them from a critical point of view.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, elements of humor, functions of humor.

Giriş

Mizah kavramı, içeriğinde gülmeyi barındırdığından insanların varoluşuyla beraber doğduğu bilinmektedir. Mizah, gerek hayatın her alanında gerekse sanat ve edebiyatta kullanımı itibarıyla yaşanan hakikate karşı farklı bir bakış açısıyla bakabilen, sorgularken aynı zamanda gülümseten, gülümsetmeyle birlikte düşündürülen, düşündürme ile dikkatleri muhtelif noktalara çekebilen bir anlatım biçimidir (Alay, 2019, s. 22). Mizahi yapılar, sözlü edebiyatta anlatmaya dayalı türlerle kendini gösterirken yazılı edebiyatla birlikte roman, öykü, şiir gibi edebi türlerinde de farklı biçimlerde kendine yer buldu.

Alay (2019: 26)'a göre mizah müstakil bir edebi tür olmaktan ziyade bir anlatım tarzı, bir üslup ögesi olarak edebiyatta kullanılır. Mizahi yapılar bazen bir eserin tamamına egemen olabildiği gibi bazen de ya çok az kullanılan bir araçtır ya da hiç kullanılmayan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Alay, 2019, s. 26). Bu bağlamda Türk toplumunun geçmişten günümüze taşıdığı gelenek ve göreneklere, yaşam tarzları, tarihleri ile manevi değerlerinin yanında kültürel değerleri yansıtan mizahı, Karagöz ile Hacivat, Nasreddin Hoca gibi mizah ustaları ve mizah oyunları sayesinde yüzyıllardır korumaya devam etmektedir (Yardımcı, 2010, s. 3). Shade mizahı; “görsel, işitsel, figürsel ve sözlü biçimlerine ayırarak ortaya koymuştur. Figürsel elementler; komik giysiler, karikatürler, çizgi filmleridir. Sözlü mizah; şakaları, söz oyunlarını, bilmeceleri vb. içermektedir. Görsel mizah; pandomima, taklit ve diğer komik hareketlerde görülmektedir” (Öngören, 1998, s. 37). Stain (1999), mizah unsurunu dört format şeklinde tasnif etmiştir: gerçek hikâyelere dayalı olması, anekdotlar, nükteli/alaylı sözler, karikatür/çizgi film (Akt. Çelik, 2006, s. 13). Mizah unsurlarının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tasnif edilmesi, elbette mizah kavramının içerdiği anlam ve işlevi ile doğrudan ilgilidir.

Mizah Kavramı Üzerine

Gülme, gülünç, gülüş, komik, şaka vb. sözcükler mizahla ilişkilendirilmiştir. Arapça “müzah” sözcüğünden gelen ve yerini zamanla gülmece terimine bırakmaya başlayan mizah için Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat'te (Develioğlu, 1993, s. 655) şaka, lâtife, eğlence karşılıkları kullanılmıştır. Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)'te “gülmek” kavramı, “insanın hoşuna veya tuhafına giden olaylar, durumlar karşısında, genellikle sesli bir biçimde duygusunu açığa vurması; mutlu, sevinçli zaman geçirmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek; biriyle alay etmek” biçiminde; “mizah” kavramı ise “gülmece” olarak tanımlanmıştır.

Monro'ya göre mizah ve nüktenin tanımlarını kısaca şu şekilde yapmak mümkündür: “*mizah* kendi içinde gülünçlüğü tarif eden, olayın içinde sanki kazara olan bir şeye bağlı komik durumdur. *Nükte* ise iki durum arasında kıyaslama yapılarak bu kıyaslamada sanatın ve hayalin birleştirilmesi suretiyle yaratılan yeni bir durumdur” (Türkmen, 2000, s. 1).

Mizahın ortaya çıkışında, hem toplumun hem de bireyin bilişsel ve duygusal değer yarguları belirleyici bir rol üstlenir. Toplum ve onu oluşturan bireyler, belli bir durum ya da olay karşısında dönüp kendi bilişsel ve duygusal şemalarından yararlanarak bir dışavurum gerçekleştirirler. Bu dışavurum ise çoğu zaman kendini gülme eylemiyle gösterir. Burada gülme eylemi yalnızca acı gülüş olarak değil; sevinç, coşku, rahatlama gibi duyguların bir belirtisi olarak da ortaya çıkabilir. Bu açıdan bakıldığında mizahı ve onun doğurduğu duyguları sevinç, coşku, huzur, haz, eğlenme, enerji gibi mutluluk bildiren kavramların yanına koyabiliriz (Aydın, 2006, s. 13).

unsurlar olduğunu ifade ederken, mizahı ortaya çıkarabilecek tekniklerin dil, mantık, kimlik ve eylem olduğunu dile getirmişlerdir (Griffin ve Goodboy, 2018, s. 145). Bu süreçte mizahi öğelerin öğrenciye doğru içerikle ve yöntemlerle aktarılması için öğretmenin hedef kitlesini iyi tanıması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin nelere gülüp nelere eğlendiklerini, ne tip şakalara öfkelenip hangi şakalardan hoşlandıklarını, dinlediklerinde/izlediklerinde hangi konulara gülüp hangilerine üzüldüklerini, milli mizahımızı ne derece bilip, ona ne kadar hâkim olduklarını araştırmak ve ulaşılan sonuçların eğitim hedeflerine yönelik ne şekilde kullanılacağını analiz etmek, doğru yöntemlere ulaşabilmede faydalı olacaktır (Fidan, 1985, s. 5; Akt. Oruç, 2006, s. 85).

Mizahi unsurların sınıfta kullanılıp sonucunda ne gibi veriler elde edildiğine dair Garner (2006) bir çalışmada lisans öğrencilerinden oluşan iki grubu incelemeye almıştır. Mizah koşullu grup ile bir kontrol grup şeklinde 87 katılımcıyı inceleme sürecine dâhil etmiştir. Her iki grup da araştırma konusu ile ilgili bir video izlemiş, iki gruba da aynı öğretim üyesi tarafından aynı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Ancak mizahi koşullu grubun dersinde mizah içerikli öyküler yer almıştır. Örneğin; dersin başlangıcında, ders esnasında ve dersin diğer belirli noktalarında metaforlar kullanılmıştır. Sonuç olarak dersinde mizah yapılarının kullanıldığı grubun, derse ilişkin genel düşüncelere dair ve dersin konusuyla ilgili daha fazla bilgi hatırlayabildiği görülmüştür (Pham, 2014, s. 32). Kısacası mizah içerikli materyallerle desteklenen derste pozitif bir atmosfer yaratılır, dersin işleyişinde önemli noktaların kalıcılığı sağlanır; mizahi unsurlar, bilginin düzenli bir sıra şeklinde kodlanmasına yardımcı olur. Bunun yanında dil öğretiminin temelini oluşturan iletişim becerisinin de gelişimine katkıda bulunur. Vendryes (2000), iletişimin temel unsuru olan dilin, mizahın oluşumunda ve işlevlerini yerine getirmesinde en etkili yol olduğunu söylemiştir. Yani mizah dil ile ilişkili olup nesne, durum veya olaylara anlam yüklemek biçimidir. Bu sebeple bir dil sınıfında eğlenmek için popüler iletişim faaliyetlerine ve iletişimsel dil öğretimindeki oyunlara mizahın eklenmesi tavsiye ediliyor (Akt. Pham, 2014). Böylelikle mizah unsurları sayesinde yabancı bir dil öğrenen hedef kitlenin birbiriyle kaynaşması, ardından hedef dilde karşılıklı konuşma becerisini uygulamaya geçirmesi söz konusu olmaktadır.

Yabancı dili öğrenen kişi, o dilde düşünmeyi de öğrenmek için çaba gösterir. Öğrendiği kelime sayısı nispetinde o dilde fikir üretmeye başlar. Dolayısıyla zamanla yabancı dilde yapılan gülmece unsurlarını anlamaya ve bu unsurları kendisi üretmeye gayret edecektir. Çünkü Souza (2008: 58)'nın dediği gibi tüm metinlerde olduğu gibi espri, sadece kelimeleri ve cümleleri yan yana getirmek demek değildir. Mizahi unsurlar, kelimelerin ve cümlelerin tutarlı bir biçimde bir araya gelmesiyle oluşur. Konuşmacının konuştuğu dil, doğal bir sosyalleşme süreci boyunca biriktirdiği mantıklı yapısı ve teması olan bilgilerden oluşur. Dolayısıyla şaka sadece basit bir metin değildir. Dinleyicilerin ve okuyucuların, gülmek veya en azından gülümsemek için üretilen mizahın arka plan bilgisini anlaması gerekiyor (Souza, 2008, s.58). Bunun için yabancı dil öğretimi doğal yaşamdan yalıtılmış biçimde değil; üzülmeyen, ciddi olmanın yanında mizahla yoğrulmuş sevinç de içeriğinde barındırarak yapılmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, derslerde mizahın belirli durum ve aşamalarda kullanılacağı söylenebilir. Özellikle “*kılık değiştirmeye* dayalı yaratıcı drama etkinliği, altı şapkalı düşünme tekniği, mim (sessiz aktris) etkinliği; bunun yanında konuşan resimler etkinliği sınıfta kullanılacak mizah teknikleri arasında sayılabilir. Bunlara ilave olarak öğrencinin dikkatini çekebilecek konuya bağlı olarak mizahî hikâyeler, fıkralar, karikatürler, bilmece dersin işleyişine ayrı bir katkı sağlayabilir” (Aydın, 2006, s. 131). Takip eden bölümde mizah unsurlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hangi

biçimlerde ele alındığına, hangi işlevlerde kullanılarak dil öğrenimine katkı sağladığına eleştirel bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mizahi Yapıların Kullanımı

Türkçe eğitimi ve öğretimi; temel dil becerilerinden dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kapsayan; medya okuryazarlığı, sözcük öğretimi, metin öğretimi, çocuk edebiyatı gibi birçok öğrenme alanını ifade eden bir süreçtir. Böylesine geniş bir eğitim yelpazesine sahip olan bu alan birçok kuram ve uygulamalara dayanarak gelişimini sürdürmektedir. Bu uygulamalardan biri olan gelişim psikolojisi mizah kavramını içermektedir. Bu anlamda mizah ürünleri Türkçe öğretiminin temel önermeleri için hayati önem taşımaktadır. Türkçe öğretimi ve öğrenimi ortamının tüm aşamaları ve ders materyallerinde temel dil becerileri bağlamında mizahi yapılar yer verilmeli ve öğrencilerin mizah gelişimi desteklenmelidir. Türkçe öğretiminde mizah kullanımı alanında yapılan deneysel çalışmalar da bu savları destekler niteliktedir. Türkçe dersinde mizah kullanımının öğrencilerin tutum ve davranışları ile akademik başarılarına olumlu etki yaptığı, hayal gücünü geliştirip yaratıcılığı arttırdığı ve temel dil becerilerinden yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır (Akben, 2018; Aydın, 2006).

Bu görüşü destekler nitelikte Özkara (2013: 187) “sosyal, psikolojik ve bilişsel açılardan öğrenme sürecine pozitif etki sağlayan ders aracı olan mizah, çocuklara Türkçenin doğru kazandırılmasında gerekli olan dinleme, konuşma, okuma ve okuduğunu anlama ve yorumlama gibi temel dilsel becerilerin kazandırılmasına olanak sağlayacağını” söylemiştir (Özkara, 2013, s.187). Çalışmada mizahi yapıların birçok metnin içinde görmek mümkün olabileceği dile getirilmiştir. Roman, öykü, şiir, tekerleme gibi edebi türlerin yanında, kalıplaşmış ifadelerinden deyim ve atasözlerinde, modern ve geleneksel tiyatro türlerinde, resim, karikatür, müzikte de mizahın olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan mizahi yapıların arkasındaki bilgilerin anlaşılmasını sağlayacak kültürel birikimin etkisi de unutulmamalıdır.

Kültür Aktarımında Mizah

Mizah, kültürü yansıttığı gibi kültürün önemli aktarıcısı niteliğindedir. Bir milletin kendine has kültürel değerleri, o milletin konuştuğu dilin muhtevasına da belirli kodlarla yansıdığı bilinmektedir. Alay (2019: 27), mizahın ait olduğu ulusun kültürel dinamikleriyle bir gelenek çerçevesinde gelişerek ilerleme kaydettiğini ve her bir dönemde içinden çıktığı toplumun adeta aynası niteliğinde olduğunu aktarmıştır. Dolayısıyla o ulusun sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yapısını gösteren değerlerin varlığını savunmuştur. Bu değerlerin ortaya çıkarılmasıyla temsil edilen toplumun kimliğini görmek mümkün olabileceğini dile getirmiştir (Alay, 2019, s. 27). Yan Zhao (1988: 59)’nun deyimiyle espriler, sadece eğlendirme amacı taşıyan gülmece niteliği taşımaz, aynı zamanda öğrencilerin, farklı bir toplumun alışkanlıkları ve değerleri hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olan birer kültürel öge niteliğindedir (Akt. Souza, 2008, s. 59).

Her insan kendi kültürel alanına has ulusal düşünce yapısına ve dünyaya bakış açısına sahiptir. Yeri geldiğinde başka milletlerin kültürleriyle, dünyaya bakış açısıyla ve düşünce yapısıyla karşılaşmaktadır. Dilini öğrendiği yabancılarla başarılı bir iletişimin kurulması için o milletin kültürel birikimine, dünyaya bakış açısına, mizahi yapısına ve işleyişine sahip olması oldukça önemlidir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde diğer kültürlerle ait mizahi sosyokültürel

özelliklerden bahsetmek, öğrencilere başka ülkelerin esprilerinden örnekler vererek öğrencilerin tepkilerini incelemek, böylece tuhaf durumlardan ve gereksiz hatalardan kaçınmak mümkündür (Voevoda, 2009). Çünkü birçok noktada bir ulusun gülünç bulunduğu bir olayı diğer ulus sıradan karşılayabilir. Bir mizah unsurunu anlayabilmek ve bir olayın komik olup olmadığını idrak edebilmek için o mizahın üretildiği kültürün taşıyıcısı olmak gerekir. Aynı esprilere gülen insanlar ancak ortak yaşamışlıklara sahip olan insanlardır (Savaş, 2009, s. 11,12). Bu sebeple derste kullanılacak sözlü veya yazılı mizahi ürünlerin aktarımı öncesinde bir hazırlık sürecinin planlanması, bu ürünlerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

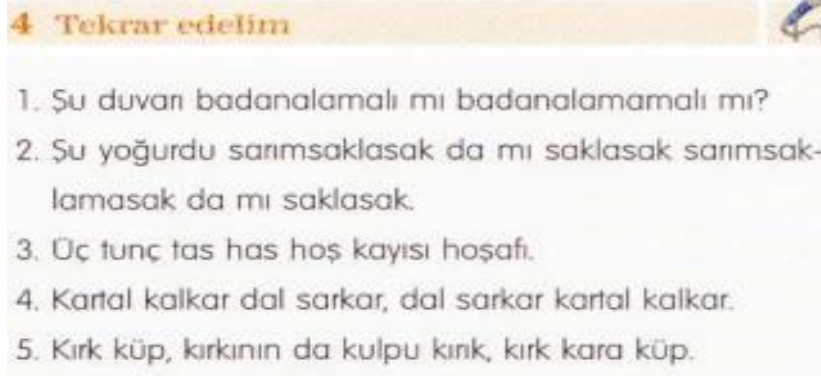
KONUŞMA



9 Yukarıdaki karikatürler hangi tür mizaha dâhil olabilir? Bunları günlük hayatla ilişkilendirerek anlatalım.

Şekil 1. Ferhat, A. (Ed.) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 Ders Kitabı (s.151)

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabının 151. sayfasında *Hayata Gülümse* adlı ünite de mizah kavramına ilişkin kapsamlı bilgiler sunulmuştur. Bu bölümde mizahın tanımı, çeşitleri, mizah kavramına dair kurgusal metinler ve etkinlikler yer almıştır. Şekil 1’de, *Konuşma* becerisine yönelik etkinlik örneğinde mizah içeren karikatürler verilmiştir. Karikatürler, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli görsel unsurlar olarak kullanılmaktadır. Özellikle gülmece yapıların anlatımında sıkça başvurulan bir ders materyalidir. Bu etkinlik ile öğrencilerden öğrendikleri mizah türlerinin pekiştirilmesi bununla beraber karikatürün içeriğini günlük hayatla ilişkilendirerek anlatmaları istenmektedir. İlk karikatürde günlük hayatta insanların teknolojiyle yakından ilgili olduklarına dikkat çekilerek sosyal medya terimlerinin insan ilişkilerine olan etkisi vurgulanmıştır. Öğrenciler bu karikatür ile teknoloji terimlerini öğrenmekte ve insanlar arasında yaşanan kalbî duyguların anlatımındaki mizahi yönü de görmektedir. İkinci karikatür ile tuzağa düşmemek için atılan adımlar; cezbedici olay, durum ve nesnelere konusunda temkinli olmak gerektiği vurgulanmaktadır. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencinin günlük yaşamdan örnekler vermesine, gülme eyleminin verdiği rahatlık sayesinde çekinmeden kendini ifade etmesine olanak tanınmıştır.




Şekil 2. Engin U. (Ed.) Yeni Hitit 3 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2-C1 (s. 79)

Yeni Hitit 3 ders kitabında, *Hadi Beni Güldür* ünitesinde hem milli hem evrensel mizahi unsurlara yer verilmiştir. Bu ünite de mizah kavramını açıklayıcı metinler, bu metinlere yönelik etkinlikler ve görseller yer almaktadır. *Tekrar edelim* etkinlik örneğinde halk edebiyatı türlerinden tekerlemeler kullanılmıştır. Konuşma becerisinin ve telaffuzun geliştirilmesine, söz dağarcığının zenginleştirilmesine yönelik kullanılan tekerlemelerin etkisi yadsınamayacak düzeyde büyüktür. Özellikle öğrenciler tarafından telaffuzu bakımından zor olan seslerin doğru söylenişini geliştirmek ve Türkçenin zengin ses yapısını kavratmak için oyun biçiminde ve kafiye özelliğiyle oluşturulan tekerlemeler dikkat çekici olmaktadır.

OKUMA

EŞEĞİN SÖZÜ



Bir gün Nasreddin Hoca'nın bir komşusu Hoca'nın kapısını çalmış. Nasreddin Hoca "Merhaba komşu. Nasılsın, iyi misin?" diye sormuş. Komşusu "Sağol Hocam, iyiyim." diye cevap vermiş. Komşusu; "Hocam, senden bir şey rica edeceğim, kasabaya gideceğim, eşeğini iki saat için bana verir misin?" diye sormuş. Nasreddin Hoca eşeğini komşusuna vermek istememiş. "Ah komşucuğum, eşek evde değil." diye cevap vermiş. Tam bu sırada eşek içeriden uzun uzun anırmış. Komşu eşeğin sesini duymuş. "Hocam, peki bu ses ne? Eşek evde ama sen bana yok diyorsun." demiş. Nasreddin Hoca komşusuna kızmış ve "Ayıp komşu, çok ayıp! Benim sözüme inanmıyorsun. Eşeğin sözüne mi inanıyorsun?" diye cevap vermiş.

3 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Nasreddin Hoca'nın komşusu neden Nasreddin Hoca'nın eşeğini istemiş?
2. Nasreddin Hoca komşuya ne cevap vermiş?
3. Nasreddin Hoca'nın komşusu neden Nasreddin Hoca'ya inanmamış?
4. Nasreddin Hoca komşusuna neden kızmış?

Şekil 3. Ferhat, A. (Ed.) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 (s.60)

Mizah özelliğini tüm yönleriyle içeren en belirgin ve bilinen türlerden fıkra, yabancılar Türkçe öğretiminde çok işlevsel bir yapı olarak kullanılmaktadır. Özellikle temel seviyede öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ders kitaplarında yer alan diyalog metinleri için fıkra metin türü uygun bir seçenektir. Bu anlamda Nasreddin Hoca fıkraları en yaygın ve yalın bir dili olan fıkra örnekleridir. Fıkralar, Nasreddin Hoca'nın hazırcevaplığı, kullandığı deyimler noktasında yabancılar kalıp ifadelerin öğretiminde uygun içerikli yapılardır. Okuma becerisinin

geliştirilmesine yönelik *Evvel Zaman İçinde* isimli üniteye alınan *Eşeğin Sözü* adlı fıkra anlatı türü ile derste canlandırma tekniği kullanılarak öğrencilerin konuşurulması sağlanabilir. Nasreddin Hoca'nın eşeğe, insana özgü özellikleri yüklemesi, nükteli söyleyişleri ortaya çıkarır. Bu güldürücü ifadeler, sınıf ortamında bilişsel becerilerin yanında sosyal becerilerin de gelişimine yardımcı olmaktadır. Ayrıca metnin kavratılması için metne ilişkin sorulara verilen yanıtlar yazılı anlatım becerisinin uygulanmasına, metni daha iyi kavratılmasına olanak sağlamaktadır. Son olarak fıkra anlatı türü halkın yaşayış, algılayış biçimini ve dünyaya bakış açısını ihtiva ettiğinden milli kültürel unsurlarla da yoğrulmuştur. Bu durumda dilin öğretimi ile beraber kültür aktarımı da kaçınılmaz olur.

DİNLEME

KARAGÖZ VE HACİVAT



6 Resimdekileri tanıyor musunuz?

7 Metni dinleyelim. Aşağıdaki ifadeler ne anlama gelmektedir? Eşleştirelim.

- | | |
|--------------------|---------------------------------------|
| 1. Uğurlar olsun! | a. Gülünç duruma düşmek |
| 2. Maymun olmak | b. Okuma yazma öğrenmek |
| 3. Okuryazar olmak | c. Sevgiyle karışık bir azarlama sözü |
| 4. Köftehor | ç. Yolun açık olsun! |

8 Dinlediğimiz metinde Karagöz, Hacivat'ın cümlelerini nasıl anlıyor? Yazalım.

Hacivat ne diyor?

Ben de dükkânıma gidiyordum, birlikte yürüyelim.

Ne yün yemesi canım, yani beraber gidelim.

Neyse, senin hakkında iyi haberler duydum. Çok memnun oldum.

Senin cahillikten kurtulmak istediğini öğrendim.

Karagöz'üm, hele önce dışarıdan imtihana gir, ilkokuldan diploma al!

Karagöz ne anlıyor?

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 4. Ferhat, A. (Ed.) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2 (s.94)

Türk tiyatro oyunlarından *Karagöz ve Hacivat* oyununda geçen konuşmalar Türk mizahını da açıkça ortaya koymaktadır. Kültür kavramının maddi ve manevi boyutunu taşıyan bu oyun türü, yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde kullanımı oldukça işlevseldir. Karagöz ve Hacivat tiplerinin giyim kuşamı, kullandıkları kalıplaşmış ifadeler Türk kültürünün aktarımında önemli unsurlardır. Derste öğrencileri güdülemek, dikkatlerini kavratılması gereken konuya çekmek amacıyla mizahi unsurları bolca olan Karagöz ve Hacivat oyunu görsel-işitsel materyal olarak kullanılabilir. Karagöz ve Hacivat oyunu; selamlaşma, vedalaşma, deyim ve atasözlerinin öğretimi açısından uygun olduğu gibi Türkçe dil kurallarının kazandırılmasına, sözcük ve temel dil becerilerinin öğretimine de büyük katkısı vardır. Şekil 4'te *Karagöz ve Hacivat* dinleme metnine yönelik üç etkinlik yer almaktadır. Metin, Karagöz ve Hacivat'ın görselleriyle desteklenmiştir. 6. etkinlik öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla oluşturulmuştur. 7. etkinlik ile diyalogda geçen kalıplaşmış ifadelerin öğretimi amaçlanmıştır. 8. etkinlik ise yazma becerisinin de devreye girdiği, Karagöz'ün yaptığı dil yanlışlarının aktarımını içermektedir. Görüldüğü üzere bu mizah türü, öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenerek öğrenebilecekleri bir ortam oluşturması bakımından son derece işlevseldir.

KONUŞMA



10 Aşağıda “zaman” kavramıyla ilgili bazı Türk atasözleri yer almaktadır. Bu atasözleri hakkında düşündüklerimizi söyleyelim ve kendi ülkemizin “zaman” ile ilgili atasözlerini arkadaşlarımızla paylaşalım.

- Terazi tartıyla, her şey vaktiyle ölçülür.
- Vakit nakittir.
- Demir tavında dövülür.
- Vakitsiz öten horozun başını keserler.
- Geçti Bor’un pazarı, sür eşeği Niğde’ye.
- Ağaç yaşken eğilir.

Şekil 5. Ferhat, A. (Ed.) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1 (s.20)

Türk atasözleri, Türk ulusunun milli ve ortak bilincinin öğelerini oluşturmaktadır. Ataların uzun deneyimler sonucunda meydana gelen bu kalıplaşmış ifadeler kıvrak zekânın göstergesidir aynı zamanda. Atasözleri; içerdikleri benzetmeler, karşıtlıklar söz sanatları sonucunda zaman zaman gülmece unsurlarının taşıyıcısı da olmaktadır. Atasözleri eş anlamlı, zıt anlamlı sözcüklerin öğretiminde, Türk kültürünün aktarımında, uzun cümleler kurmak yerine az sözcükle çok şey anlatılabilecek özellikleri yönüyle yabancılar Türkçe öğretimi bakımından oldukça işlevseldir. Yaşamın hemen hemen her safhasına uygun atasözleri bulunmaktadır. Şekil 5’te *zaman* kavramıyla ilgili Türk atasözlerine ve görsele yer verilmiştir. Bu atasözlerin içinden bazılarının diziliminde birbiriyle anlamsal ilişkinin olmadığı kelimelerin yan yana gelmesi mizahı oluşturur. Konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik bu etkinlikte öğrencilerin kendi dilindeki atasözleriyle Türk atasözlerinin karşılaştırılması istenmiştir. Bu etkinlik; öğrencinin atasözlerini oluşturan her kelimenin üzerinde düşünmesine, mizahi unsurları içeren mecazi ifadelerin çeşitlenmesine dair bilgi edinmesine katkı sunmaktadır.

Sonuç

Mizahi yapıların, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde işlevsel olarak kullanılması ve başta temel dil becerilerinin ve özellikle iletişimsel yetinin gelişimi bakımından önemi oldukça büyüktür. Deneysel çalışmalar, yabancı dil öğrenme kaygısının en aza indirgenmesi için dil öğrenme ortamının öğrenciyi rahatlatarak düzeyde planlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu durumda derste yer yer mizahi dil oyunlarına yer verilmesi dersi eğlenceli hale getirir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının önemi bu bağlamda büyük rol oynamaktadır. Okuma ve dinleme metinlerinde, görsel unsurlarda Türk kültürünü de tanıttıkları nitelikte mizahi yapılar yer verilmesi öğrencinin kendi kültür unsurlarıyla kıyaslamasına imkân tanıyacak ve dilin öğrenimi konusunda farkındalık yaratacaktır. Mizahi unsurların planlanmış olarak ve sistematik bir biçimde ders sürecine dâhil edilmesi; öğrencinin derse odaklanmasını, kendini rahat bir şekilde ifade etmesini, kelime dağarcığının geliştirmesini sağlayacaktır. Esprilerin devamlı tekrar edilmesi sonucunda öğrenilen kelimeler kolay pekişecek, böylece zaman içerisinde karmaşık ifadelerin zihinde anlaşılması hızlanacaktır. Bunun yanında öğrencinin öğrendiği dilin kültürüne de vakıf olması açısından mizahi türler son derece önem arz eder. Çünkü Türkçenin söz dağarcığında kullanılan her kelime, manasında kültürel bir zenginlik taşır. Yabancılar için kullanılan ders kitaplarından derlediğimiz mizah içerikli metin ve karikatürlerde öğrenciyi güldürecek, aynı zamanda düşündürcek, bilgi edinmesini sağlayacak ve Türkçenin öğrenimini doğru ve kolay kılacak özellikte içeriklerin sunulduğu görülmüştür. Mizah kavramı, ders kitaplarında mizahın tarihsel sürecini içeren metinler de dâhil olmak üzere

mizahın türlerine değin işlenerek tema olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda mizah, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işlevsel yönüyle katkısı yadsınamayacak derecede büyüktür denilebilir.

Kaynakça

- Aboudan, R. (2009). Laugh and learn: Humor and learning a second language. *International Journal of Arts and Sciences*. 3(3), 90-99. United Arab Emirates.
- Akben, C. (2018). *Mizah tarzlarının ve çeşitli kişilik özelliklerinin yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili*, cilt.116, sa.808, ss.22-30.
- Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in Slat*. 12, 45-61. University of Arizona.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. sınıf örnekleminde)*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bolkan, S., Griffin D. J., Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*, 67:2, 144-164.
- Çelik, E. (2006). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devellioğlu, F. (1986). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Aydın Kitabevi, Ankara.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(3), 56-73.
- Öngören, F. (1998), *Türk mizahı*, İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe eğitimi sürecinde mizah unsurlarından yararlanma. *Millî Folklor*, 2013, Yıl 25, Sayı 100
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik Divân şiiri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pham, H.N.H. (2014). The use of humour in efl teaching: a case study of vietnamese university teachers' and students' perceptions and practices. *Doctoral thesis. University of Canberra, Australia*.
- Savaş, S. (2009). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak*.
- Souza, L.S.M. (2008). Jokes and riddles in English as a foreign language classrooms. *Universidade De Sao Paulo. Revista Horizontes de Linguistica Aplicada*. 7(2), 56-66.
- Stroud, R. (2013). The Laughing EFL Classroom: Potential Benefits and Barriers. *English Language Teaching; Vol. 6, No. 10*.
- Türkmen, F. (2000). Osmanlı Döneminde Türk mizahı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 4 (2), 1-10.
- Voevoda, E. V. Socialkulturniye Osobennosti Yumora v Obucheniye İnostrannım Yazıkam. <https://textarchive.ru/c-2527685.html>
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 1-41.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (tdk.gov.tr)

Öğretim Elemanlarına Göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Doktora Öğrencisi Muhammed ASLAN

Gazi Üniversitesi

muhammedaslan1789@gmail.com

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler her alanda bir uygulamaya dönüşmüştür. Eğitimde bu alanlardan biridir. Eğitim-öğretimde materyal kullanımının kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğu birçok araştırma tarafından doğrulanmaktadır. Bu nedenle öğrenme kayıplarını en aza indirmek ve ek öğrenmeler sunmak amacıyla birçok eğitim öğretim programında artık çevrimiçi eğitim önemli bir araç haline gelmiştir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin tüm yurttaşlara ulaştırılması amacıyla dünya genelinde kullanılan çevrimiçi öğrenme ağları bulunmaktadır. Ayrıca küresel bir salgına dönüşen Covid-19 sebebiyle insanların iş yapış şekilleri büyük ölçüde değişmiş olup bu değişiklikten etkilenenlerin başında da eğitim işiyle uğraşanlar olmuştur. Süreç içerisinde örgün öğrenme ortamları çevrimiçi ağlar üzerinden sağlanmıştır. Salgın'ın süreceğine ilişkin endişeler de bu sürecin devam edeceğini göstermektedir. Bununla birlikte zaten yaygın eğitim alanında sıklıkla başvuru alan bir araç olan çevrimiçi eğitim eğitim-öğretim hizmetlerinin sunumunda önemli kolaylıklar ve avantajlar sağladığı kadar sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda ele alınan bu çalışma yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programı uygulayan Türkçe Öğretimi Araştırma Merkezlerinde bulunan öğretim görevlilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaştıkları problemleri ve bu problemlerin çözümünde geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma modelinde ele alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ile yabancı dil öğretimi konusunda öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; alt yapının yetersiz olduğu, öğretim elemanı ve öğrencilerin teknik altyapıdan dolayı derse katılımının güçleştiği ve motivasyon kaybı yaşadığı, öğretim materyallerinin eksik olduğu ve interaktiflik düzeyinin düşük olduğu, yüz yüze eğitimde karşılaşılan sorunların çevrimiçi olarak da devam ettiği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Giriş

Bilgisayar teknolojilerinin eğitime getirdiği yenilikler içinde ilk sırayı bilişim teknolojiye dayanan öğretim ortamları almaktadır. Bilişim tabanlı çevrimiçi eğitime olan eğilimin gerekçesi İnternet ve World Wide Web gibi teknolojilerin bilgiyi yaratma, saklama, dağıtma ve paylaşmada sağladığı fırsatlardır (Aydın, 2002). Yine geleneksel öğretim ortamlarında güncel teknoloji olanaklarının artması ile farklı alternatifler açığı çıkmıştır. Öğreticinin ve öğrenenin aynı ortamda ve aynı zamanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran uzaktan eğitim fırsatların günden güne artmaktadır. Ayrıca kriz dönemlerinde doğal afetlerde ve salgın hastalıklarda uygulanan karantina önlemleri bazen öğreneni ve öğreteni farklı ortamlarda hapsetmektedir. Öğretim kayıplarının telafisi mümkün olmayan durumları ortaya çıkarmaması adına çevrimiçi ortam bugün vazgeçilmez öğrenme ve öğretme araçlarından biri olmuştur. Bu çalışma çevrimiçi ortam araçlarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılması ve yüz yüze eğitimde bile zor olan dil öğrenme alanında bu durumun yarattığı sorunlar ve çözüm önerileri ele alınacaktır.

Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi

Dünyada yaşayan tüm insan toplulukları iletişim kurmak için dile ihtiyaç duyarlar. Dil öncelikle kendi aralarında iletişim sağlamaya yarararken diğer topluluklarla etkileşime geçtiğinde yine dilden yararlanır ancak farklı coğrafyada yaşayan topluluklar farklı dilleri kullanmaktadırlar. Bireyin kendi toplumuyla konuştuğu dilin dışında konuşuru olmadığı ve diğer topluluklarla iletişim kurmasını sağlayan dile yabancı dil denilmektedir. Dil kültürel aktarımın bir taşıyıcısı olmanın yanı sıra kültürel etkileşiminde bir araçtır.

Yabancı dil edinimi bireylerin konuşuru olduğu ana dilinden farklı olarak bir dil ve kültürü öğrenme sürecidir. Bu süreçte farklı öğretim yöntem ve araçları kullanılabilir. Yabancı dil öğrenimi uzun tartışmaları beraberinde getiren bir kavramdır. İnsanların dil becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için sürekli olarak araştırma geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Aksu Ataç, 2008: 36). Günümüzde ise bu araştırmalar küreselleşme ile birlikte giderek artan bir öneme sahiptir. Günümüzde kültürel etkileşime önem veren her bireyin en az ana dilinden farklı bir dili öğrenmesi gereklidir. Dünyanın herhangi bir yerinde olan olayın tüm dünyayı etkileme potansiyeli sebebiyle yabancı dil öğrenimi gündelik olayların anlaşılması noktasında da ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil öğrenimi insanın insana koyduğu sınırları kaldıran da bir araçtır. Dil aynı zamanda farklı toplulukların arasındaki etkileşimi azaltan da bir unsurdur. Yabancı dile yabancı olan her birey bu etkileşimi gerçekleştiremeyen bireydir. İletişim ve ulaşımın yüksek olduğu çağımızda dil önemli bir gerekliliktir.

Yabancı dil öğrenmenin belli başlı gerekçeleri şu şekildedir;

- İş hayatının getirdiği gereklilik ve kariyer fırsatı
- Kültürel değerlerin yaşatılmasını ve aktarımını sağlamak
- Dini gerekçeler
- Farklı yerlere seyahat etmek amacıyla turistik gerekçeler
- Eğitimde nitelik artışının sağlanması için yabancı kaynakların kullanımının gerekliliği
- Küreselleşme gerekleri

- Diploması ve siyasi ilişkileri geliştirmek
- Bireysel gelişim gerekçeleri

Tüm yukarıda sayılan gerekçelerden en önemlisi de insanın bireysel gelişimine katkıda bulunmak, psiko sosyal ve kültürel alanda tatmin duygusu yaratmak vardır. Türkçemizde yabancı dil edinimi konusunda güzel bir söz vardır. Bir dil bir insan iki dil iki insan insani gelişimin yabancı dil sayısına bağlı olduğu da buradan çıkarılabilir. Birey yabancı dili iletişim aracı olarak kullanmanın yanı sıra birçok faydayı da beraberinde sağlamaktadır. Dil öğrenme bilişsel gelişim açısından da önem taşımaktadır. Dilsel zekânın gelişimi yaratıcılığı da desteklemektedir. Yeni kültürlerle tanışan insanlar empati duygusuna ve farklı bakış açılarına da sahip olabilmektedir (Şahin, 2014).

Çevrimiçi öğrenme, Asenkron ya da senkron öğrenme, e-learning uygulamaları, web 2.0 aracılığı ile dil öğrenimi gibi alanlarda çokça çalışma bulunmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde de çevrimiçi etkinlikler tüm beceriler alanında aktif bir biçimde kullanılması gerekliliği belirtilmiştir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Dünya tarihinde en eski olmakla birlikte kökü çok derinlere uzanan milletlerden bir tanesi de Türk toplumdur. Türk halkı çok zengin bir medeniyetin kurucusu olmuştur. Kurdukları toplum hiyerarşisiyle, ordulara getirdikleri disiplinler ve başka milletlerle kurdukları diplomatik ilişkiler ile de ileri bir dünya görüşlerinin olduğunu göstermişlerdir. Milâdın ilk yüzyıllarında başladığı kabul edilen ve ilk olarak elimize geçen metinlerinin sekizinci yüzyıla ait olduğu görülen Türk dili, 12.-13.yüzyıla kadar devam etmiş olup bu dönem Türk yazı dilinin birinci devresini ortaya çıkarmaktadır.

Dünya tarihine baktığımızda en çok öğrenilmek istenen dillerin güçlü devletlere ait diller olduğu görülmektedir. 19. yüzyıl dünyasında Türkçe diğer bütün diller gibi sosyal, ticari, politik konulara uygun olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Avrupa'da bulunan devletlerinin üç kıtaya yayılmış Osmanlı Devleti elçilikler aracılığıyla yürüttüğü ticari, siyasi, ekonomik ve politik ilişkiler söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı.

Osmanlı döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili birçok şey yapılmıştır. Devşirme sistemi de bunun diğer bir örneğidir. Osmanlı Devleti döneminde devşirme şeklinde gelenlerin, elçilik görevlilerin, yeniçeri ocağında eğitim alan görevlilerin, toprakla beraber elde edilmiş topraklarda yaşayan halkların Türkçe öğrenmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde birçok ülke Osmanlı Devleti ile olan ilişkilerini geliştirmek için Türkçe karşılaştırmaları kitapçıklar hazırlatmıştır. Meslek gruplarına yönelik Türkçe broşürler hazırlanmıştır (Özdemir, 2018).

Sonraki dönemlerde ise üniversitelerde Türkçe kürsüleri açılmaya başlanmıştır.

Türk Dil Kurumu'nun kurulmasıyla Türk diline çok önem verilmiş ve aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili mevzuatlar hazırlanmaya başlamıştır.

Cumhuriyet döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara daha hız verilmiştir. Sonraki yıllarda üniversitelerin açmış oldukları dil eğitim merkezleri (TÖMER, DİLMER vb.), Türk Dil Kurumu, Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsünün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çok önemli

araştırmalar yaptığı bilinmektedir (Durmuş, 2013). Son zamanlarda yapılan bu çalışmaların zenginliği ve verimliliği yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılan kitaplara, tezlere, makalelere de yansımaktadır (Özdemir, 2018).

Türkçe, günümüzde en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır. Unesco'nun anadil sıralamasındaki sonuçlarına göre dünyada beşinci sırada, resmî diller sıralamasında ise on beşinci sırada yer almaktadır. Bu durum gösteriyor ki Türkçe; bir yandan konuşulan anadil, diğer yandan da yabancı bir dil olarak öğrenilen Türkçe temelinde görevini bütün dünyada sürdürmektedir (Güzel ve Barın, 2013).

Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenmenin içeriğe yönelik çok farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Farklı özelliklerin ele alındığı bu tanımlara değinirsek; Palflof ve Pratt (1999) öğreten ve öğrenen açısından zaman ve mekândan bağımsız eğitsel ortam aracılığı ile iletişimde buldukları öğreneninde öğrenme sürecinde aktif olduğu bir öğrenme biçimi olarak tanımlamıştır. Khan (1998) bir iletişim ağı üzerinden eş zamanlı ya da eş zamansız olarak kaynak kullanımına izin veren bir dağıtım yöntemi olarak görmektedir. Bu yaklaşım sadece örgün eğitimin dışında yaygın eğitim için de gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Huang (2000) öğreten ve öğrenenin fiziksel olarak farklı mekanlarda bulunduğu ve bu ikisini bir araya getiren çevrimiçi ortam olduğunu eğitimin mekânsal boyutunu farklılaştırması yönünden ele alarak eğitimin sınıf ortamından internet ortamına taşındığını ve öğretim elemanının işinin kolaylaştığını belirtmektedir. Carliner (2004) çevrimiçi öğrenmeyi kısaca bilgisayar aracılığı ile öğrenme olarak ifade etmekte ve öğrenenin kullandığı bilgisayar ile aktif bir öğrenme sağlandığını dile getirmektedir. Ally (2004) ise çevrimiçi öğrenmeyi içeriğe ulaşmak, öğretim elemanı ve öğrenenlerin etkileşim içinde olarak bilgi edinme ve anlam oluşturma sürecinde destek alınması ve internet sayesinde öğretenin sunduğu içeriğe ulaşmak olarak değerlendirmektedir. Ko ve Rossen (2017) çevrimiçi öğrenmeyi bir dersin tamamının ya da bir kısmının internet üzerinden gerçekleştirilmesi olarak tanımlarken Stephenson (2018), internet ve elektronik medya aracılığı ile öğrenmeye katılma ve bu araçlarla öğrenmenin dağıtılması olarak ifade etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye' de çevrimiçi ortamların yabancı dil öğretimi amaçlı kullanımının yeterli olmadığı görülmektedir. Oysaki görsel açıdan zengin ortamlara sahip olan, öğrenilen dili doğal ortamlarda kullanma olanağı sunan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmede etkin role sahip olan çevrimiçi öğrenmenin yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde öneminin ve kullanımının artırılması gerekmektedir (Gardinali, 2002). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi dilin doğası gereği uzaktan eğitim yoluyla sunulması için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Nixon, 2001). Çevrimiçi ortamlar yabancı dil öğrenimine katkıda bulunmaktadır, fakat çevrimiçi derslerin sağladığı bu katkının boyutu öğrenme ortamı, derse uygun materyallerin sunumu ve ders süresince yapılan çalışmalara ilişkin olarak değişmektedir (Blake ve Delforge, 2004). Usun'da uzaktan eğitim teknolojilerinin ve olanaklarının kullanımıyla Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki yetersizliklerinin giderilebileceğini belirtmekte ve uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme için yeni yollar aranmasını önermektedir (Usun, 2003).

Web desteğiyle sağlanan çevrimiçi öğrenmenin, derslerde uygulandıkça kullanım alanları genişlemekte ve dünyadaki öğretim kurumları için dönüm noktası olduğu belirtilmektedir (Yeung, 2003). Çevrimiçi öğrenme, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenenlerin öğretici

ve diğer öğrenenlerle görüşebildikleri, tartışabildikleri, fikirlerini, sorularını birbirleriyle paylaşabildikleri bir ortamdır (Vazquez-Montilla & Zhu, 2000; White, 2003). Shank ve Sitze (2004) ise çevrimiçi öğrenme ortamlarını anlamlı bir çalışma ve etkileşim yoluyla, bilgiyi anlamlandırmak ve öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla, İnternet ve Web tabanlı teknolojilerle sağlanan, öğretimsel araçları kullanan, açık ve yaygın öğrenme ortamları olarak tanımlar. Günümüzde çevrimiçi öğrenme, öğrenenler için yeni ve zengin öğrenme yaşantıları sağlayan önemli öğrenme ortamlarından biri olarak kullanılmaktadır (Kurubacak, 2000; Miltiadou, 2000).

Çevrimiçi öğrenmenin üstünlükleri içerisinde her zaman kullanıma açık bir öğretimsel çalışma alanı sunması yer almaktadır (Berge, Collins ve Dougherty, 2000). Çevrimiçi öğrenme, öğrenenlere; diğer öğrenenler ve ders sorumluları ile görüşebilecekleri, sorularını, fikirlerini paylaşabilecekleri, yer ve zaman kısıtlaması olmadan edindikleri bilgileri yapılandırabilecekleri bir ortam sunmaktadır (Eila ve Erping, 2000). Programdaki gerekli öğretimin sunulmasının yanı sıra bu ortam bireylere kendi kendine öğrenme yeteneğinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir (Moore, 1986).

Yöntem

Araştırmada Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında çevrimiçi öğretim ders veren öğretim elemanlarına çevrimiçi ortamda ders öğretimi alanında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan alt amaçlar değerlendirilmiştir.

1. Öğretim Elemanlarına göre Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretiminde
2. Dijital araç kullanımı
3. Materyal kullanımı
4. Dezavantajlar
5. Avantajlar
6. Öğretimsel sorunlar hakkında tespitlerde bulunmak.

Betimsel nitelikli bu araştırmada nitel araştırma deseni olan fenomenoloji (Olgu bilim) deseninden yararlanılmıştır. Kaynağını felsefe ve psikolojiden alan olgu bilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların bireylerin veya bir grubun yaşadığı deneyimleri açısından tanımlanması söz konusudur (Şimşek, Yıldırım, 2013; Merriam, 2013, Creswell, 2013; Christensen, Johnson, Turner, 2015).

Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Tarama yöntemi eğitim araştırmalarında en yaygın betimsel yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 21) ve “genel olarak bir evrenin kendine özgü özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Özdemir, 2014:79).

Çalışma Grubu

Çalışma “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrimiçi Öğretimi” konulu olduğundan Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi TÖMER merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Gönüllü katılım ilkesine uygun olarak ilgili

öğretim elemanlarının e posta adreslerine ulaştırılan Google form linki üzerinden forma 7 öğretim elemanı dönüş yapmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	3	42,86
	Kadın	4	57,14
Yaş	32	1	14,29
	24	1	14,29
	46	1	14,29
	28	1	14,29
	35	1	14,29
	36	1	14,29
	42	1	14,29
Unvan	Öğr. Gör.	5	71,43
	Öğr. Gör. Dr.	2	28,57
Çalışma Ortamı	Kendi Bilgisayarımdan çevrimiçi derse bağlanıyorum	5	71,43
	Ofisimden çevrimiçi derse bağlanıyorum	2	28,57
Kullanılan Araç	Masaüstü PC	2	28,57
	Tablet	1	14,29
	Notebook	3	42,86
	Cep Telefonu	1	14,29
Çevrimiçi Deneyim	Evet	6	85,71
	Hayır	1	14,29

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 3 erkek (%42,86), 4 kadın (57,14) katılımcı dönüş yapmıştır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde tüm katılımcıların 24-46 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 5 katılımcı (%71,43) öğretim görevlisi unvanına sahip iken 2 katılımcı (%28,57)

öğretim görevlisi doktor unvanına sahiptir. Katılımcıların çoğunluğu (6 kişi (%85,71)) daha önce çevrimiçi ders verme deneyimine sahiptir. 3 katılımcı (%42,86) Notebook, 2 katılımcı (%28,57) Masaüstü PC, 1 katılımcı (%14,29) tablet ve 1 katılımcı (%14,29) da cep telefonu kullanarak çevrimiçi öğrenme ortamına bağlanmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu 5 kişi (%71,43) kişisel bilgisayara sahiptir. 2 katılımcı ise çevrimiçi ortama öğretim elemanı ofisinden kurumun kaynaklarını kullanarak erişmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından alanyazın taramaları sonucunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü doğrultusunda şekillendirilmiştir. Daha sonra geliştirilen bu form online olarak <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZkFohbhzbBbbVKsHaK2-6C5AbaCxOQomYCC1TLLbmLfUzJ-g/viewform> bağlantı linkinden TÖMER öğretim elemanlarına paylaşılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma görüşlerinden elde edilen veri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmaya kapsamında amaç ve alt amaçlar doğrultusunda oluşturulan sorulara verilen yanıtlar her bir alt amaç kapsamında bir araya getirilmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler ekle çıkarma yapılmadan sunulmuş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde online olarak veriler toplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programı uygulayan Türkçe Öğretimi Araştırma Merkezlerinde bulunan öğretim görevlilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaştıkları problemleri ve bu problemlerin çözümünde geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kısa sürede dönüş yapan 7 öğretim elemanının görüşleri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğretim Elemanlarına Göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretiminde İlişkin Bulgular

Çevrimiçi öğrenme modelinin ne kadar süredir kullandığına ilişkin sorular soruya verilen katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

K-1. Daha önce çevrimiçi öğrenme ortamını hiç kullanmadım. Pandemi ile birlikte mecburen kullanmak durumunda kaldım.

K.2. Daha önce özel ders amacıyla çevrimiçi ortamda hem ders anlattım. Hem kendim öğrenci olarak derse katıldım.

K.3. Özel bir üniversitede E-MBA programı kapsamında öğrenci olarak çevrimiçi eğitim aldım. Onun dışında derslerimde çevrimiçi ortam kullanmadım. İlk kez covid sebebiyle kullanmak durumunda kaldım.

K.4. Çevrimiçi ortamları daha öncede kullandım. Öğrencilerime ödev olarak bazı yabancı dil öğrenme platformlarını kullanmalarını talep ediyorum. Bende bu platformlardan öğrencilerimi takip ediyorum. Yani yüz yüze eğitimle birlikte zaten kullanıyordum.

K.5. Daha önce çevrimiçi ortam kullandım.

K.6. Derslerimi çoktandır hibrit olarak uyguluyorum. Pandemi ile birlikte artış gösterdi sisteme yabancı değilim.

K.7. Daha önce online eğitim verdim.

Yukarıdaki yanıtlar incelendiğinde katılımcıların genelinin çevrimiçi öğrenme modelini daha önce de kullandığı anlaşılmaktadır. Yalnızca bir öğretim elemanı pandemi döneminde başlayan eğitim öğretim sürecinde çevrimiçi öğrenmeyi kullanmıştır. Gene olarak öğretim elemanı deneyimi yüksektir denilebilir.

Dijital Araç Kullanımı İlişkin Bulgular

Çevrimiçi öğrenme ortamında ne tür materyallerden yararlanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

K-1. Power Point slaytlarını çevrimiçi ortama aktarıyorum. Müfredat konularını ders materyali haline getirdim sunum yapıyorum. Öğrencilere yine çevrimiçi e-devlet yoluyla eğitimi tamamliyorum.

K-2 Power Point slaytlarından, interaktif Türkçe öğretimi uygulamalarından ve ders kitabından yararlanıyorum. Özellikle ders kitabı içindeki konuları slayta dönüştürdüm. Buradan yararlanıyorum. Ayrıca kara tahta kullanımında olduğu gibi interaktif çevrimiçi ortamın tahta düzeninden faydalanarak Mouse ile elle tahtada yazar gibi ders anlatabiliyorum. İnteraktif uygulamalarla ders daha aktif oluyor.

K-3.Müfredat önemli olduğundan dolayı ders kitabı içeriğine uygun Pdf, Word ve Power Point slaytlarından yararlanıyorum. Ders kitabı birincil öğretim materyalimizdir.

K-4.Çevrimiçi öğrenme ile birlikte ödev olarak verdiğim birçok materyali ana ders malzemesi olarak kullanmaya başladım. Yabancı dil öğrenimi üzerine olan uygulamalardan ve özellikle Türkçe öğrenimi üzerine yapılmış programlardan yararlanıyorum. Ders kitabı ana kaynak kitap olduğundan ders materyallerini ders kitabına uygun olarak hazırlıyorum. Etkileşimi arttırmak için öğrencilerin de zaman zaman ödevlerini hazırlamalarını ve çevrimiçi sunmalarını istiyorum.

K-5.Uzun zamandır derslerinde çevrimiçi çalışmalar yapıyorum ancak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda pandemi ile birlikte çevrimiçi öğretim uyguladım. Daha önceden hazırlamış olduğum bilgisayar ortamındaki kaynaklarımdan yararlanıyorum. Ayrıca Yabancılara Türkçe Öğretimi müfredatına uygun yeni içerikler hazırladım.

K-6. Ders kitabı ve Power Point sunularından yararlanıyorum.

K-7. Ders kitabı ve sunularla birlikte online sitelerde ders konusuna uygun materyalleri önceden belirliyorum. Kendim bağlantıyı alarak öğrencilere çevrimiçi ortamda paylaşıyorum.

Yanıtlar incelendiğinde çevrimiçi ortamda sürdürülen eğitimlerde genellikle Power Point sunumların tercih edildiği daha önce uzaktan öğretim tecrübesi olan öğretim elemanlarının ise daha farklı etkileşimli ders araçlarından yararlandıkları anlaşılmaktadır. Müfredat ders içeriğinin oluşumunda önemli derecede etkilidir. Yine öğrencinin elinde bulunan kaynak olarak ders kitabı öğrenmenin merkezinde er alan öğretim materyalidir. Yine ders materyallerinin standart olmadığı ve her öğretim elemanının kendine has bir üslupla materyali şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum eğitim standartları açısından tartışmalı olabilir.

Çevrimiçi Ortamın Dezavantajları Konusundaki Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çevrimiçi öğrenme ortamının dezavantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

K-1. İlk defa böyle bir eğitim vereceğim için heyecanlıydım. Sunular hazırladım. Normal dersten daha fazla hazırladım diyebilirim. Ancak zaman zaman ses kesintileri oldu. Öğrenci beni duymadı. Ben öğrenciyi duymadım. Sınıf yönetimi konusunda sıkıntıların olacağını düşünüyorum. Öğrenci gerçekten konuyu öğrendi mi bilemiyorum. Zaman zaman kamera açılmadığından öğrencinin mimiklerini yüz ifadelerini değerlendirme açısından kullanamadım. Öğrencinin ev ya da ofis ortamından çevrimiçi ortama katılması bir sınıf disiplini olmasını engelliyor. Ders esnasında yeme içme devam ediyor. Bir hazırbulunuşluk konusunda eksiklikler yaratıyor olabilir. İnternet bağlantısı kesikliği ya da çevrimiçi ortam kaynaklı sorunlarda yine ders akışını engelliyor.

K-2. Tabi bazı dezavantajları var ancak benzer dezavantajların normal eğitim öğretim ortamında da yaşandığı oluyor. Mesele bu dezavantajları ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Dezavantajı olarak ilk önce teknik sorunları söyleyebilirim. Ses kesikliği, kamera bozukluğu, hazırladığım sunum içeriğini yükleyememe ve internet bağlantısı gibi sorunlar yüzünden normal 45 dakikalık bir ders hiç 45 dakikada bitmedi. Öğrencilerde öğretmenlerde bu durumdan müzdariptir. Mikrofonlar açık olduğunda ses yankı yaptığı için öğrencinin sesini kısmak zorun kaldık bu durumdan dolayı öğrencinin nerede anladığı nerede anlayamadığı belli olmuyor.

K-3. En önemli dezavantajı yüz yüze eğitimdeki sıcaklık ve samimiyet olmuyor. Öğrencilerin yüz ifadelerinden derse ilişkin bir yargımız oluyordu artık olmuyor diyebilirim. Geri dönütlere ne kadar samimi tartışılır. Ayrıca teknik sorunlar yaşanmadan atlattığım ders sayısı sınırlıdır. Tüm dünya neredeyse bir sistem üzerinden bağlanmakta bundan kaynaklı olabileceğini düşünüyorum. Alternatif çevrimiçi araçlar geliştirilmelidir. Gazi Üniversitesi Microsoft Teams programını bize sundu. Ancak zaman zaman zoom vb platformlar üzerinden de yapmak zoruna kaldık. Bununla birlikte her iki uygulamada da eşiklikler bulunuyor.

K-4. Teknik sorunlar çözüldüğünde yüz yüze dersle farkının kalmayacağını düşünüyorum. Tabi bunun yanında bir okul ortamı sınıf ortamı sağlanamıyor.

K-5. Ses kısıklığı, mikrofonun yankı yapması kameranın çalışmaması ya da sunuların yüklenememesi gibi sorunlarla karşılaştım. Bunlar dezavantaj olarak değerlendirilebilir.

K-6. Ders esnasında sınıfta olduğu gibi öğrencilerin istenmedik davranışlar sergilemesi önemli bir dezavantaj sınıf ortamında direkt müdahale olabiliyor burada daha kısıtlı. Öğrenciye söz hakkı tanıdığımızda ya da konuyu anlayıp anlamadığını sorgulamamızda öğrenci bilgisayarım arıza deyip cevap vermekten çekiniyor. Ders esnasında öğrenci başka şeylerle meşgul olabiliyor. Bu durum geleneksel sınıf ortamına göre dezavantajdır denilebilir.

K-7.Sık sık çevrimiçi bağlantının kopması, ses düzeninin sağlanamaması, Hocanın ders esnasında sınıftan atılması gibi teknik sorunlar yaşanabiliyor. Ya da görüntü ve ses ayrı ayrı gittiği zaman olmuştur. Öğrencinin hazır bulunuşluğu hakkında bilgiye sahip olma konusunda yüz yüze eğitim gibi değil. Sanal ortam sanal ifadelerle dönüşüyor. Teknik alt yapı güçlendirilmeli.

Yanıtlar incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının dezavantajları aşağıdaki gibi sırlanabilir;

- Teknik alt yapı öğrenme sisteminden kaynaklı sorunlar
- Teknik alt yapı internet bağlantı hızından kaynaklı sorunlar
- Teknik alt yapı donanımsal sorunlar
- Öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamındaki istenmeyen davranışları
- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve ders disiplinini bozan davranışları
- Sanal ortamın insan davranışları üzerindeki etkisi ve samimiyetsizlik

Çevrimiçi Ortamın Avantajları Konusundaki Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çevrimiçi öğrenme ortamının avantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

K-1.Öncelikle kalıcı öğrenme konusunda materyal çeşitliliği imkânı tanınması iyi bir şey diyebilirim. Sorunlardan arındırılırsa geleneksel eğitime göre artıları da olabilir. Ancak ben geleneksel eğitimin daha iyi olduğunu düşünüyorum.

K-2. Öğrencinin ve öğretmenin ayrı fiziksel mekanlarda bir araya gelmesi, fırsat eşitliği sağlayabilir. Çevrimiçi eğitimle birlikte derse gelemeyecek olan öğrencide derse katılmaya başladı. Kayıt altına alındığından daha sonra tekrar olanağına kavuştu diyebilirim. Teknik aksaklıklar giderilirse uygun bir eğitim ortamıdır.

K-3.Avantajları var. Pandemi ile birlikte normal zamanlardaki salgın durumunda da farkındalık oluştu. Hasta öğrenci ya da hasta öğretmenle aynı fiziki ortamda bulunmak zorunluluğu ortadan kalktı bu durum sağlık açısından önemli. Ayrıca herhangi bir sebepten ötürü tatil edilen okullar çevrimiçi ortam sayesinde kesintiye uğramadan devam edebilir. Öğrencilerin derse katılımını arttırdığına inanıyorum. Hatta zaman zaman öğrenciyi işe koyuyoruz ve sunum hazırlamasını ve sunmasını istiyoruz. Bazen dersin disiplininden uzaklaşarak beyin cimnastiği ortamı da oluşabiliyor.

K-4. Teknik alt yapı güçlendirildiğinde yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olabilir. Aksaklıklar dışında öğrencinin ve öğretmenin farklı fiziksel ortamda bulunması eğitimde önemli harcamalardan biri olan ulaşım giderlerini azaltacaktır. Sağlıklı bir ortam sağlamıştır. Etkileşimli interaktif ders materyalleri daha aktif kullanılabilir. Herkes kendi

bilgisayarından bağlandığı için diğer türlü okul ortamında bilgisayar laboratuvarına ihtiyaç duyulacaktı. Ölme değerlendirme açısından da kolaylık sağlandı. Sınav sorularını sisteme girdiğimizde sınav biter bitmez sonuçları açıklama imkânı doğdu. Öğrencilerin online içerik yüklemesi sayesinde daha etkili ve hazır bulunuşluğu yüksek öğrenci profili sağladı.

K-5. Sağlık açısından önemli bir avantaj, eğitim maliyetlerini düşürebilir. Zamandan tasarruf sağlar. Bu açıdan yüzyüze eğitimden daha avantajlıdır. Bilişim hizmetlerinden yararlanma düzeyinin artmış olması yine bu sistemin avantajlarından birisidir. Kontenjan sınırlılıklarını da ortadan kaldırmıştır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi çift yönlü iletişimi sağlaması da önemli bir avantajdır.

K-6. Mevcut sistemde kalıcı öğrenmelerin azalması, öğrencilerin alışkanlıkları ve bağımlılıkları sebebiyle teknoloji eğitime zarar veriyordu. Öğrencilerin interaktifliği eğitim alanına kaydırıldığında önemli bir avantaj olacağını düşünüyorum. Zaman, mekân ve maliyet açısından önemli avantajları bulunuyor. Eğitim yatırım maliyetlerini düşürebilir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi açısından düşündüğümde etkileşimli mobil uygulamaların kullanımını arttırarak kelime öğrenme hızını etkilediği kanaatindeyim.

K-7. Eğitimin teknoloji ile entegrasyonu sayesinde eğitimde nitelik artışı sağlanabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanma deneyimlerini geliştirmiştir. Fiziksel mekân eksikliğini gidermekte ve ulaşım maliyetlerini düşürmektedir. Eğitim açısından avantajları ise öğrencilerin daha interaktif uygulamalarını dil öğrenmede kullanmasıyla birlikte daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Yüz yüze eğitim dönemine yakın bir başarı oranı bunu kanıtlamaktadır. Aslında verilen eğitimin kalitesi iyi ise yüz yüze ve çevrimiçi arasında pek fark olacağını düşünmüyorum.

Yukarıdaki yanıtlar incelendiğinde çevrimiçi ortam üzerinden yabancı dil öğrenmenin (Türkçe eğitimi) sahip olduğu avantajlar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimine izin vermesi
- Zaman ve mekândan tasarruf
- Eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin kalitesine yaptığı katkı
- Toplum sağlığına olumlu katkıdır.

Çevrimiçi Eğitim Ortamı Sorunları Konusundaki Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çevrimiçi öğrenme ortamının getirdiği sorunlar hakkında görüşleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

K-1. Eğitim sırasında sesin kesilmesi, görüntünün bozulması, sunumu ilerletememe, öğrencilerin sınıf ortamından daha özgür davranması ve dersi kesintiye uğratması önemli sorunların başında gelmektedir. Ben ilk kez bu dönem kullandığımdan dolayı zaman zaman sorun yaşadım ama zamanla alıştım.

K-2. Çevrimiçi öğrenme fiziksel mekân sorunlarını çözmektedir. Ancak akıcı bir ders ortamı sağlama konusunda yetersizdir. Mevcut sistemde yaşanan aksaklıklar ders kayıplarını beraberinde getirmektedir. Öğrenci dersi terk edebilmekte ve gerekçesini sistem olarak sunmaktadır. Merkezi sistem üzerinden öğrencilerin davranış kayıtları alınmalı ve sorunun kaynağı belirlenmelidir. Aksi takdirde yüz yüze eğitime göre önemli sorunları içinde

barındırmaktadır. Dinleme becerilerini geliştirilmesi açısından fırsat olmakla birlikte yazma becerileri açısından kusurludur.

K-3. Teknik altyapı sorunları yaşanmaktadır.

K-4. Çevrimiçi ortamın yabancı dil öğretim programına uygun olarak hazırlanması interaktif uygulamaların geliştirilmesine ve kullanılmasına izin vermesi önemlidir. Mevcut sistem ortalama bir eğitim prosedürüne sahiptir. Sistem bütüncül yaklaşımla ele alınmalıdır.

K-5. Alt yapı ve bağlantı sorunları sistemde yaşanan en önemli sorundur.

K-6. Öğrencilerin dinleme becerilerinin düşük olduğu yüz yüze eğitimde olduğundan daha hazırlıksız derse girdiği ve dersi dinlemedi gözlenmiştir. Bu önemli bir sorundur.

K-7. Her öğrenci bilgi teknolojilerine erişim sağlayamıyor olabilir. Var olsa bile sistem gereksinimleri açısından düşük performanslı bir ürün kullanıyor olabilir. Ayrıca Türkiye'deki bağlantı hızı oldukça düşük.

Yukarıda verilen katılımcı görüşleri incelendiğinde sorunlar ve dezavantajların benzer şekilde düşünüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar çevrimiçi öğrenme ortamı sorunlarını da dezavantajlar olarak cevaplandırmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına erişimi konusunda yaşadığı imkansızlığın önemli bir sorun olarak görüldüğü, sınıf yönetimi açısından öğrencilerin dinleme becerilerinin sanal ortamdan kaynaklı olarak düşüş gösterdiği ve alt yapı yetersizliği çevrimiçi ortamın önemli sorunlarıdır. Özellikle Türkiye'deki internet alt yapısının ve bağlantı hızının çevrimiçi öğrenme ortamını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Çevrimiçi Eğitim Ortamı Sorunlarına Çözüm Önerileri Konusundaki Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çevrimiçi öğrenme ortamından kaynaklı sorunların çözümü hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

K-1. Tahtada ders anlattığım gibi anlatma deneyimi yaşayabilirsem daha etkili bir ortam olacağını düşünmekteyim. Öğrencilerin kendi kişisel bilgisayarlarının olması gerektiği gibi kendilerine ait ders yapma ortamı da olması gerekir. Alt yapı eksiklikleri giderilmelidir. Türkiye'de önemli sorunlardan birisi bağlantı hızı problemidir. Ayrıca YÖK tarafından çevrimiçi ortam geliştirilebilir.

K-2. Öğreticilerin ders materyalleri hazırlanması konusunda eğitim alması hatta nitelikli bir eğitim içeriğinin sağlanması için bu yönde teşvik uygulamalarının geliştirilmesi gereklidir. Yasal olarak desteklenmesi sayesinde alan üzerinde yapılan araştırmalar ile daha iyi sonuçlara ulaşılabilir mevcut düzende acil durum eylem planı dahilinde gerçekleştirilmelidir.

K-3. Öncelikle müdahale edilebilen yeni bir yazılım oluşturulmalıdır. 7/24 bu sistemin aktif kullanılması için merkezde teknik ekip bulundurulmalıdır. İnternet bağlantı hızı artırılmalıdır.

K-4. Örgün eğitim nasıl geçmişten bugüne geliştirdi ise bu eğitim türü de gelişmeye açıktır. Öncelikli olarak bu modelin yaygınlaştırılması için bu sistemi olumsuz gösteren teknik altyapı kusurlarının giderilmesi ve sınıf yönetimi açısından uygulamaların öğrencinin sorumluluğunu ve öğretmenin yetkisini arttıracak şekilde düzenlenmesi gereklidir.

K-5 Katılım oranının artırılması için teknik alt yapının sağlam olması gereklidir. Öğrencinin birçoğu teknik alt yapıyı bahane ederek sınıftan çıkmakta ve bir daha katılmamaktadır. Dersi

veren öğretim elemanı da öğrenci de çevrimiçi ortam için eğitilmelidir. Ders içeriklerinin uzmanlarca hazırlanması sağlanmalıdır. Ders kitapları interaktif hale getirilmelidir.

K-6.Ağ alt yapısı ve çevrimiçi ortam aracının bağlı bulunduğu server kapasitesi güçlendirilmelidir. Eğitim içerikleri eğitim materyaline uygun olarak teknolojiden yararlanılarak hazırlanmalıdır.

K-7.Öğrencilerin kendi kendilerine ders tekrarı yapacak şekilde offline ders içeriklerine de erişebilmesi ve bunun ölçme değerlendirme dahil edilmesi sağlanmalıdır. Zaman açısından sorun yaşayan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırabilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğretim elemanlarının deneyimi ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan sorunların çözümü için yapılması gerekenler aşağıda sıralanmıştır;

- Alt yapı güçlendirilmelidir.
- Öğrenci ve öğretim elemanının teknolojik imkanları arttırılmalıdır.
- Ders kitaplarının interaktif hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- 7/24 teknik destek ekibi bulunmalıdır.
- Eğitim içerikleri güncellenmelidir.
- Yüz yüze eğitim hissi veren yeni bir çevrimiçi ortam geliştirilmelidir.

Sonuç

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin etkisi ile eğitimde teknoloji kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde gelişmelerin hız kazanması ile birlikte de iyice hissedilmektedir. Uzaktan öğretim çevrimiçi ortam koşullarının olmadığı yani internetin ortaya çıkmadığı dönemlerde özellikle yabancı dil öğretiminde mektuplaşma şeklinde sürdürülmüştür.

Gerek öğretmen gerekse öğrencinin sahip olduğu imkanlar çevrimiçi öğrenmeyi etkin hale getirmek için önemli bir husustur. Eğitim materyali olarak kullanılan bilgisayar ve karşılıklı bağlantıyı sağlayan yazılımların kaliteli olması eğitim de kaliteli olmasını sağlayacaktır. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların gerekçelerinin başında fiziksel alt yapı eksikliği gelmektedir. Örgün eğitimde olduğu gibi bir eğitim öğretim söz konusu olmasa da bu yöntemle de kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği bilinmektedir. Öğrencilerin eğitim almaya yönelik istekleri, hazır bulunuşlukları ve eğitime gerçekten gereksinim duyup duymaması gibi sebepler eğitimde kalıcılık üzerinde etkili hususlardır.

Türkiye’de uzaktan öğretim faaliyetlerinin geçmişi irdelendiğinde ilk olarak 1927 yılında başlamıştır (Kırık, 2014). Zamanla geliştirilerek ilkokuldan itibaren tüm sınıf düzeylerinde uzaktan öğretimin geliştiği özellikle 1980 sonrasında ise hızla yayıldığı bilinmektedir. Öncelikle mektupla eğitimde olduğu gibi bazı kurumların fasiküller yayınlayarak eğitim verdiği bilinmektedir. Bu uygulamalarda öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesi esasına dayalı materyal geliştirmeye de ağırlık verilmiştir. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Bünyesinde kurulan Açık Öğretim Fakültesi günümüzde hala aktif bir şekilde değişen çağa ayak uydurarak yarı hibrit ya da tam uzaktan olarak sürdürülmektedir (Çukadar ve Çelik, 2003). Günümüzde ise YÖK dersleri kapsamına alınan dersler tüm üniversitelerde uzaktan öğretim yoluyla çevrimiçi olarak okutulmaktadır. Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının önemli gerekçelerinden birisi bireylerin eğitim alma isteklerinin birtakım sorunlar yüzünden ertelendiği uzaktan eğitimle

birlikte ise bu isteklerin karşılanmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Örgün öğretime nazaran bazı kusurları bulunsa da uzaktan eğitim günümüzde artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilginin sürekli güncellendiği günümüzde eğitim sistemleri artık hantallaşmıştır. Bireysel öğrenmeye ilişkin araçların giderek yaygınlaşması sebebiyle bireyler eğitime harcadıkları zamanın boşa gideceğini bile düşünmeye başlamışlardır. Bu çalışma ile özellikle pandemi döneminde yaşanan eğitimin uzaktan sürdürülmesi uygulamaların yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi amacıyla kullanılmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri bu eğitim-öğretimi sunan öğretim elemanlarınca değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesi sonucunda

- Alt yapının yetersiz olduğu,
- Öğretim elemanı ve öğrencilerin teknik altyapıdan dolayı derse katılımının güçleştiği ve motivasyon kaybı yaşadığı
- Öğretim materyallerinin eksik olduğu ve interaktiflik düzeyinin düşük olduğu
- Yüz yüze eğitimde karşılaşılan sorunların çevrimiçi olarak da devam ettiği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Teknolojik imkanlara sahip olmayan öğrencilerin mağdur olduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda teknik alt yapı imkanlarının sağlanması adına çaba harcanması gerektiği, ders içeriklerinin oluşturulması için öğretim elemanlarına teşvik programlarının uygulanması gerektiği çevrimiçi ortam sebebiyle oluşan fırsatlardan yararlanarak zaman ve mekân tasarruflarının yatırımlara dönüştürülerek kapasitenin arttırabileceği önerilmiştir.

Kaynakça

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 15-44.
- Ataç, B. A. (2008). *Özgün değerlendirme tekniği bağlamında Avrupa dil gelişim dosyası uygulamalarının okuma becerisine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara University. Ankara.
- Aydın, C. H. (2002). *Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler*. Çalışma Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:20.
- Berge, Z. L., Collins, M., & Dougherty, K. (2000). Design guidelines for web-based courses. instructional and cognitive impacts of web-based education. Abbey, B. (Ed). Hershey.
- Blake, R. J., & Delforge, A. M. (2004). Language learning at a distance: Spanish without walls. In *Selected papers from the 2004 NFLRC Symposium*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carliner S. (2004). An Overview Of Online Learning. Massachusetts, ABD: Human Resources Development
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Alpay). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker
- Gardinali, L. C. (2002). *Culture and internet in the foreign language classroom: perspectives on a web-based project*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California Üniversitesi, Kaliforniya. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Aralık 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ
- Huang, H. M. (2000). Instructional technologies facilitating online courses. *Educational technology*, 41-46.
- Khan, B. H. (1998). Web-based instruction (WBI): An introduction. *Educational Media International*, 35(2), 63-71.
- Kırık, A. M. (2014). *Etkileşimli televizyon*. Anahtar Kitaplar.
- Ko, S., & Rossen, S. (2017). *Teaching online: A practical guide*. Routledge.
- Kurubacak, G. (2000). *Online Learning: A study of students' attitudes towards web-based instruction (WBI)* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Miltiadou, M. (2000). *Motivational constructs as predictors of success in the online classroom*. Arizona State University.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan)*, Ankara: Nobel Akademik
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education, 1(1)*, 7-24.
- Nixon, T. (2001). Distance learning for ESL/EFL professionals. *ESL Magazine, 4(5)*, 16-18.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Кыргыз Республикасынын Билим Берүү Жана Илим Министрлиги Министерство Образования И Науки Кыргызской Республики Ministry Of Education And Science Of The Kyrgyz Republic*, 58.
- Özdemir, E. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Edt: Mustafa Metin, Pegem Akademi, Ankara.
- Shank, P., & Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: A guide for beginners and the truly skeptical*. John Wiley & Sons.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. jossey-bass higher and adult education series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Stephenson, J. (Ed.). (2018). *Teaching & learning online: new pedagogies for new technologies*. Routledge.
- Şahin, A. (Editör) (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi
- Uşun, S. (2003). Eğitim ve öğretimde bilgisayarların yararları ve bilgisayardan yararlanmada önemli rol oynayan etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2)*, 367-378.
- Vazquez-Montilla, E., & Zhu, E. (2000). Preparing ESOL Teachers Using Web-Based Learning: Strategies and Tactics.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge University Press.
- Yeung, D. (2003). Toward an effective quality assurance of web-based learning: The perspective of distance learning students. *Turkish Online Journal of Distance Education, 4(1)*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri

Öğretim Görevlisi Dr. Duygu Ak BAŞOĞUL

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

duygu.akbasogul@iuc.edu.tr

Öğretim Görevlisi Dr. Cansu Aksu RAFFARD

Yaşar Üniversitesi

cansu.aksu@yasar.edu.tr

Özet

Özür, selamlaşma, teşekkür, kabul, red, istek gibi dilsel ve sosyal kullanımları işaretleyen söz edimleri, birçok disiplinde olduğu gibi dil öğretiminde de kendisine önemli bir yer edinmiştir. Söz edimlerinin öğretimi, dil öğretimi bağlamında temel başvuru kaynağı olan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde de (2020) geniş bir kapsama sahiptir. Yani dil öğretimi sürecinde söz edimlerinin öğretimine yer verilmesi dil öğrencisinin hedef dili kullanımsal bağlamda öğrenmesi, hedef dilde üretim gerçekleştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Çerçeve metinde (2020) düzeylere göre sunulan iletişimsel işlevlerde özellikle istek söz ediminin farklı dilsel ve toplumsal bağlamlarda sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu gerekçeyle çalışmada istek söz edimi odağa alınmıştır.

Son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında söz edimlerinin öğretimine yönelik araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu durum alan açısından oldukça önemli bir gelişmedir. Yanı sıra yöntem kitaplarını ve dil öğreticilerini destekleyici söz edimleri ders malzemelerine de gereksinim vardır. Söz konusu gerekçeyle bu çalışmada Çerçeve Metin (2020) ve Cohen'in (1996) söz edimlerinin açık öğretimi teknikleri temel alınarak dil öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik istek söz edimi görevleri tasarlanmıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili neredeyse hiç çalışmanın bulunmaması nedeniyle istek söz edimi görevlerinin web tabanlı olması öncelenmiştir. Böylece, Wizer.me, Padlet, Zoom, Canva, YouTube vb. web 2.0 araçları aracılığıyla uzaktan ve teknoloji destekli olarak dil öğrencilerinin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Tasarlanan görevler A1 ve A2 düzeylerinde olup yiyecek-içecek bir şey isteme (samimi ve resmi) ile bilgi almak isteme bağlamındadır ve videolar, afişler, reklamlar, görseller, diyaloglar gibi gerçek yaşam durumlarını yansıtan ürünleri içermektedir. Yanı sıra istek söz edimi gerçekleştirme biçimleri, istek söz edimi takımları, rica stratejilerine yönelik görevler tasarlanarak dil kullanımı bağlamında çeşitlenme sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın bu yönleriyle hem dil öğrencileri hem de dil öğreticileri için destekleyici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Yabancılar Türkçe konuşma öğretimi, söz edimleri, istek söz edimi, web tabanlı görevler, web 2.0 araçları.

Web-Based Promise Tasks for Turkish Speech Teaching as a Foreign Language

Abstract

Speech acts that express linguistic and social uses such as apologies, greetings, approvals, refusals, requests etc. have an important place in language teaching as in many disciplines. The teaching of speech acts also has a wide scope in the European Common Framework of Reference (2020), which is the main reference source in the context of language teaching. In other words, including the teaching of speech acts in the language teaching process is very important for the language learner to learn the target language in a practical context and to produce in the target language. In the communicative functions presented according to the levels in the Framework (2020), it is seen that especially requests are classified in different linguistic and social contexts. For this reason, requests are focused in the study.

When we look at the studies carried out by the recent literature for teaching Turkish as a foreign language, it is seen that the research on teaching speech acts has increased. This is a very important development for the field. In addition, there is a need for speech acts course materials that support method books and language teachers. For this reason, course materials were designed to improve the speaking skills of language learners, based on Cohen's (1996) explicit teaching techniques of speech acts and the Framework (2020). Since there is almost no study on this subject in the literature, it was preferred that the request speech act tasks be web-based. Thus, it is aimed to improve the communicative skills of language learners with technology-supported web 2.0 tools such as Wizer.me, Padlet, Zoom, Canva, and YouTube. The tasks designed at A1 and A2 levels are in the context of request for something to eat and drink (informal and formal) and information request, and include products that reflect real-life situations such as videos, posters, advertisements, visuals, dialogues. In addition, it is aimed to diversify in the context of language use by designing tasks for request speech acts, request speech sets, request strategies. With these aspects of the study, it is thought that it will be supportive for both language learners and language teachers.

Keywords: Teaching Turkish for foreigners, speech acts, requests, web-based tasks, web 2.0 tools.

Giriş

Austin'in (1962) Türkçeye "Söylemek ve Yapmak" olarak çevrilen önemli yapıtında öne sürdüğü "söz edimi kuramı", 1969 yılında öğrencisi Searle tarafından geliştirilmiş ve dilbilim, dil eğitimi, psikoloji, hukuk gibi farklı disiplinler arasında etkili bir kuram haline gelmiştir.

Söz konusu kurama adını veren söz edimi kavramı, insanların sözlü ve yazılı olarak ürettikleri "selamlaşma, özür dileme, teşekkür etme, kabul etme, isteme, reddetme" vb. dilsel ve sosyal edimleri işaretlemektedir (Cohen & Ishihara, 2020, s. 114). Söz edimlerini gerçekleştirebilmek için bir dizi strateji, başka bir deyişle anlamsal formül arasından seçimde bulunmak gerekir. Söz edimi takımları ise söz edimini gerçekleştirirken en az bir strateji veya çoklu stratejilerin birlikte işe koşulmasıdır (Ishihara & Cohen, 2014, s. 8). Örneğin, "Yemek planımızı haftaya erteleyebilir miyiz?" sözcesinde olduğu gibi buluşmayı erteleme isteği edimi gerçekleştirilirken yalnızca yemek yeme isteği bildirilebilir. Bunun yanı sıra isteğe özür dileme, mazeret bildirme, seçenek sunma söz edimleri de eklenebilir: "Özür dilerim, ama erteleyemeyeceğim bir işim çıktı, yemeği önümüzdeki hafta yapalım mı?" Söz konusu söz edimlerini gerçekleştirme biçimleri ve söz edimi takımları dilden dile farklılıklar gösterebileceği için yabancı/ikinci dil öğretiminde söz edimlerinin açık ve planlı olarak öğretimi özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi bağlamında önemlidir. Bu durum Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için de geçerlidir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde söz edimleri bağlamında yürütülen çalışmaların Türkçe dil öğrencilerinin söz edimini anlama/üretim düzeylerini belirleme, ders kitaplarını söz edimi uygulamaları bakımından inceleme, öğrenci ve öğretici görüşlerine başvurma ile model ve ders malzemesi önerileri sunma odağında gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir (bk. Ak, 2020; Akgün, 2021; Aksu-Raffard, 2018; Aksu-Raffard, 2021; Aksu-Raffard & Kerimoğlu 2021; Altun-Alkan, 2019; Bayat, 2017; Çağ & Bölükbaş-Kaya, 2021a, 2021b, 2021c; Onursal-Ayırır, 2016; Özdemir, 2016; Polat, 2010, 2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi bağlamında söz edimlerine yönelik uygulama önerileri/ders malzemeleri sunan araştırmalar ise diğer çalışmalara göre azınlıktadır (bk. Aksu-Raffard ve Kerimoğlu, 2021; Çağ ve Bölükbaş-Kaya, 2021a, 2021b, 2021c; Onursal-Ayırır, 2016). Alahmad'ın (2020) çalışmasına göre uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde yabancı dil öğrencileri konuşma becerisi bağlamında güçlükler yaşamaktadır ve iletişim sürecinde etkili bir konuşma gerçekleştirememektedir. Alanyazında uzaktan ve/veya web tabanlı konuşma öğretimine yönelik araştırmalara rastlansa da (bk. Göçer & Karadağ, 2022; Tiryaki & Çocuk, 2021) özellikle söz edimlerine yönelik web tabanlı çalışmalara rastlanmamıştır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde [Bundan sonra AOÖÇ] de (2020) iletişimsel dil yetkinlikleri kapsamında dil öğrencisinin -söz edimlerini de kapsayan- edimsel yetkinlikleri kullanıp geliştirmesi üzerinde durulmaktadır. Çerçevdeki (2020) düzey açıklamaları incelendiğinde ise özellikle istek söz ediminin farklı edimsel ve toplumsal bağlamlarda yer aldığı görülmektedir. Altun-Alkan da (2019) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin rica edimi kullanımlarını incelemiştir. Katılımcıların rica edimi stratejilerini belirlemek amacıyla Blum-Kulka'nın (1991) oluşturduğu rica stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rica etme ediminin bilgi alma ve izin/onay isteme ulamlarında ana dili konuşurlarının yabancı öğrencilerden daha çeşitli stratejiler kullandıkları, ancak eylem isteme ulamında benzer stratejilere yöndikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ana dili konuşurları rica söz edimlerinin gerçekleştirmesinde örtük anlatım, sezdirim ve nezaket bildirimini daha çok kullanırken yabancı öğrenciler doğrudan anlatımları tercih etmişlerdir. Araştırma sonuçları rica söz edimlerinin

öğretimi konusunda kitap yazarlarının, program tasarımcılarının, materyal hazırlayıcıların ve dil öğreticilerinin yararlanabileceği düzey sonunda (ayrık) ve açık öğretim modellerine gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırma, geniş kapsamlı olarak uygulama örneklerine yer verebilmek amacıyla “istek” söz edimi ile sınırlandırılmıştır.

Tüm bu kuramsal çerçeve doğrultusunda çalışmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik web tabanlı istek söz edimi görevlerinin tasarlanması amaçlanmıştır. Wizer.me web 2.0 aracı temelinde YouTube, Canva, Edpuzzle, Padlet vb. web 2.0 araçları da kullanılarak hazırlanan görevlerin gerçek yaşam durumlarına dayalı iletişim ve etkileşim ortamları sunması; girdi, bilinçlendirme ve çıktı sağlaması önemsenmiştir. Hazırlanan görevlerin gerek yüz yüze sınıf içi öğretimde gerekse uzaktan Türkçe öğretiminde uygulanabilir olacağı ve dil öğreticilerine örnek olacağı düşünülmektedir.

İstek Söz Edimi

Austin’e göre kullanım belirteci sınıfında olan istek; edimsel amacı, dinleyicinin eylemi normal olaylar akışı içinde gerçekleştireceğinin açık olmadığı durumlarda bir şey yapmasını sağlamak olan yönlendirici bir söz edimidir. Konuşmacı, bir istek başlatarak dinleyicinin bir eylemi gerçekleştirebileceğine inanır (Searle, 1969). Sosyal varlıklar olarak dillerin sağladığı dilbilimsel öğeler sayesinde bilgi almayı istemek, yardım istemek, bir nesneyi istemek gibi dilsel etkinlikler “istek” adı altında toplanabilir (Walker, 2013). Geniş bir alanı içeren istekler; arzu, dilek, hayal vb. kavramlardan farklı olarak alanyazında kimi zaman rica kavramıyla ifade edilmektedir (Aslan Demir, 2008); ancak bu çalışmada “rica” kavramının incelik bildirimini içinde barındırması nedeniyle “istek” kavramının kullanımı yeğlenmiştir. Araştırmacılar ilgili söz edimini gerçekleştirme durumlarına göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ulamda incelemiştir (Aslan Demir, 2008; Blum Kulka & Olstain, 1984; Erdem, 2014; Gordon & Ervin-Tripp, 1984). Blum Kulka ve Olstain (1984) ise dil öğretimi bağlamında istek söz edimi stratejilerini şu üç düzeyde ele almıştır:

- **Doğrudan düzey:** Emir, istek kipi ve edimsel eylemler: “*Pencereyi kapat.*”, “*Su alayım.*”, “*Bir kahve istiyorum/rica ediyorum.*”
- **Uzlaşım sal dolaylı düzey:** Kültürel olarak gelenekselleşen biçimler: “*Pencereyi kapatır mısın?*”, “*Su alabilir miyim?*”
- **Uzlaşım sal olmayan dolaylı düzey:** İmalı anlatımlar/ sezdirimler: “*İçerisi çok soğuk.*” “*Çok susadım.*”

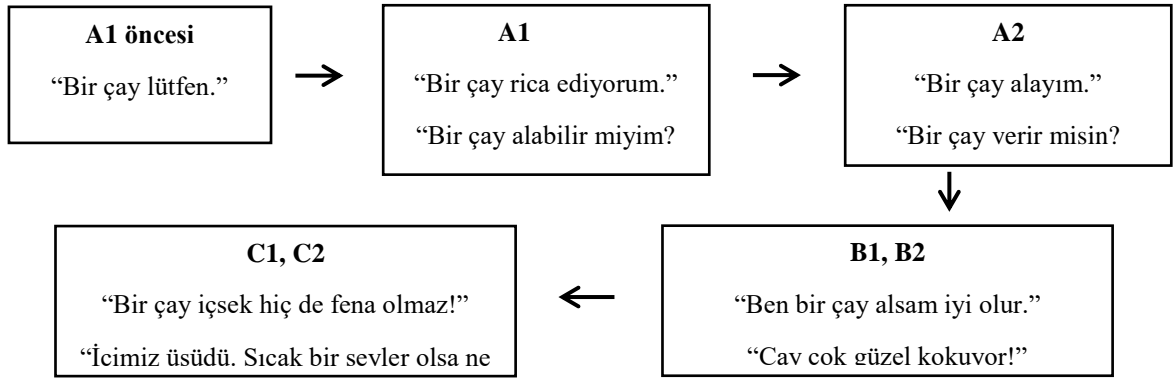
Blum Kulka ve Olstain (1984) bu türden bir sınıflandırmayla uygun bağlamda uygun stratejilerin seçilmesini kolaylaştırmaktadır; çünkü toplumsal ilişkilerde söz edimi kullanımları mekâna, statüye, cinsiyete ve yaşa göre farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin, Türkçede samimi olunan bir kişiye “Su getirsene.” sözcüyle istekte bulunmak uygun bulunurken aynı sözcü, bir kafeteryada garsondan su isterken kaba bulunacaktır.

İstek söz ediminin üç temel stratejisine ek olarak Blum Kulka ve Olstain (1984), konuşur bir söz edimi gerçekleştirdiğinde önermesinin sorumluluğunu alma derecesine göre de istek stratejilerini belirlemiştir:

- **Uygunluk kontrolü:** “Yürüyüşe mi çıkıyorsun? Ben de geleyim mi?”

- **Ön Taahhüt Alma:** “Sizden bir şey rica edebilir miyim hocam? Şu belgeyi imzalayabilir misiniz?”
- **Zemin Hazırlama:** “Ya canım, ben bu sabah cüzdanımı evde unutmuşum. Bana bir kahve alır mısın?”
- **Tatlandırıcı:** “Pınar’cığım ya senin sesin çok güzel. Bize bir şarkı söylese.”
- **Yumuşatıcı:** “Rica etsem valizimi koymama yardım eder misiniz?”
- **Maliyet Azaltıcı:** “Hazır mutfağa gitmişken bana da su getirir misin?”

Açıklanan stratejiler bağlamında Aksu-Raffard (2022) tarafından istek söz edimi gerçekleştirme biçimleri düzeylere göre Türkçe yiyecek-içecek bir şey isteme özelinde şöyle örneklendirilmiştir (bk. Şekil 1):



Şekil 1. Düzeylere Göre İstek Söz Edimi Gerçekleştirme Biçimleri (Aksu-Raffard, 2022, s. 41)

İlgili istek söz edimi görevleri yukarıda aktarılan kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanmış; söz edimi gerçekleştirme biçimlerinde hem Aksu-Raffard'ın (2022) sınıflandırması hem de AOÖÇ'de açıklanan (2020) düzeylere göre stratejilerin aşamalı kullanımı temel alınmıştır.

Yöntem

Videolardan da yararlanılarak gerçekleştirilen etkileşimli etkinlikleri sayesinde web tabanlı görevler gerek sınıf içerisinde gerek uzaktan öğretimde ilgi çekici ve öğrencileri güdüleyici bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada da istek söz ediminin web-tabanlı öğretimine yönelik görevler sunulması nedeniyle nitel desenli bir araştırma yürütülmüştür.

Web tabanlı görevler tasarlanırken ilk aşamada AOÖÇ'de (2020) istek söz ediminin düzeylere göre öğretiminin nasıl gerçekleştiği taranmış, öğretimi planlanan söz edimleri görevlerinin düzeylere göre sözvarlığı, söylem türü, metin türü, dilbilgisi konuları ve dilsel görevleri belirlenmiştir. AOÖÇ'deki (2020) düzey açıklamaları incelendiğinde ise özellikle istek söz ediminin farklı edimsel ve toplumsal bağlamlarda işaretlendiği dikkati çekmektedir. Örneğin, A1 öncesi düzeyde bir eşyayı/nesneyi isteme; A1'de yiyecek/içecek bir şey isteme; A2'de yiyecek/içecek bir şey isteme/sipariş verme, konuşmayı yinelenmesini isteme, doktor randevusu isteme; B1'de muhataptan açıklama isteme, soruların yinelenmesini isteme, muhataptan onay isteme vb. Bu nedenle araştırma, kapsamlı uygulama örneklerine yer verebilmek amacıyla

“yiyecek/içecek isteme” söz ediminin A1 düzeyindeki resmi ve A2 düzeyindeki samimi kullanımları ile A2 düzeyinde “bilgi almak isteme” ile sınırlandırılmıştır.

A1 düzeyi “yiyecek-içecek bir şey isteme (resmi)” söz edimine yönelik görevler aşağıdaki çerçevede hazırlanmıştır:

- **Sözvarlığı:** Sayılar, rakamlar, yiyecek-içecekler, ilgili eylemler, mekânlar
- **Söylem türü:** İstemek, yemek-içmek eylemleri resmi kullanım
- **Metin türü:** Menüler, kataloglar, kâğıt ve madeni paralar, videolar, görseller
- **Dilbilgisi:** Şimdiki zaman, yeterlik kipi (ben kişisi), soru sözcükleri, –mI soru eki, incelik bildiren sözcükler (lütfen, rica ediyorum)
- **Dilsel görev:** Resmi ortamda/kamusal alanda karşılama, selamlaşma, sipariş verme
- A2 düzeyi “yiyecek-içecek bir şey isteme (samimi)” söz edimine yönelik görevler aşağıdaki çerçevede hazırlanmıştır:
- **Sözvarlığı:** Sayılar, rakamlar, yiyecek-içecekler, ilgili eylemler, mekânlar
- **Söylem türü:** İstemek, yemek-içmek eylemleri samimi kullanım
- **Metin türü:** Menüler, kataloglar, kâğıt ve madeni paralar, afişler, duyurular, videolar, görseller, haber metinleri
- **Dilbilgisi:** Şimdiki zaman, yeterlik kipi (ben kişisi), soru sözcükleri, –mI soru eki, geniş zaman, incelik bildiren sözcükler (lütfen, müsaitseniz, rica ediyorum, rica etsem vb.)
- **Dilsel görev:** Samimi ortamda/bireysel alanda karşılama, selamlaşma, yiyecek-içecek isteme
- A2 düzeyi “yolculuk hakkında bilgi almak isteme” söz edimi konulu görevlerde dikkate alınan kavramlar aşağıdaki gibi ele alınmıştır:
- **Sözvarlığı:** Sayılar, rakamlar, toplu ulaşım araçları, ilgili eylemler, mekânlar
- **Söylem türü:** İstemek, toplu taşıma ve yolculuk için nazik ve resmi kullanımlar
- **Metin türü:** Seyahat videoları, reklamlar, gişe ve toplu ulaşım araçları diyalogları, tarifeler, afişler, duyurular, görseller
- **Dilbilgisi:** Şimdiki, geniş ve gelecek zaman ile yeterlik, gereklilik, emir ve istek kipleri, soru sözcükleri, – mI soru eki, incelik bildiren sözcükler (lütfen, rica ediyorum, efendim, buyurun vb.)
- **Dilsel görev:** Resmi ortamda/kamusal alanda selamlama, karşılama, bilgi isteme, rica etme, nezaket ve saygı sözcükleri kullanma

Web Tabanlı İstek Söz Edimi Görevleri

İstek söz ediminin A1 ve A2 düzeyinde öğretimi için Wizer.me adlı web 2.0 aracı temel araç olarak seçilmiştir. Bu uygulama sayesinde etkileşimli dijital çalışma kağıtları oluşturulup çevrimiçi olarak öğrencilerle paylaşılabilir. Araca eklenebilecek girdi sağlayan araçların yanı sıra etkileşimli dil görevleri oldukça geniştir. Bunlar videolar, metinler, tablolar, çizimler gibi araçlar

ile açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk veya resim üzerinde doldurma soruları, eşleştirme, sıralama görevleri gibi görevlerdir. Bu görevler ücretsiz kullanılmaktadır; ancak yansıtma, sözcük bulmacası gibi bazı etkinlikler ücretli pakete dahildir. Bunun yanı sıra Wizer.me içerisine Canva, Padlet, Edpuzzle gibi farklı özelliklerdeki web.2.0 araçları da gömülebilmektedir (bk. <https://app.wizer.me/>). Çalışmada da bu tip gömmeler gerçekleştirilmiştir.

Wizer.me; video ve/veya dinleme kayıtlarıyla çalışmaya olanak sağlaması, farklı soru türleri ve tekniklerle görev odaklı dil öğretimine uygun olması ve öğrencilerin üretimlerine dönüt verilebilmesi gibi özellikleri nedeniyle söz edimleri öğretimi için uygun görülmüştür. A1 ve A2 düzeyine uygun istek söz edimi görevleri hazırlanırken ise Cohen'in (1996) söz edimlerinin açık öğretimi bağlamında sunduğu aşağıdaki teknikler göz önünde bulundurulmuştur:

- **Söz edimi öğretimi çıktılarını belirleme:** Söz edimi öğretiminin açık adını söyleme, dersin amacını ve dilsel görevleri bildirme
- **Örnek diyalogla/girdiyle çalışma ve kullanma:** Video, dinleme kaydı ve metinler ile girdi sağlama, bilinçlendirme ve sesletim görevleri, açık uçlu sorular, eşleştirme-sıralama etkinlikleri, dinleme ve yinleme, dinleme ve çoktan seçmeli sorular, söz edimi takımlarıyla çalışma
- **Canlandırma:** İletişim ve sorun çözme durumları yaratma, öğrencileri gruplandırma, Zoom'da ara odalara atama veya Padlet üzerinden iletişim ortamları yaratma, hazırlık süresi verme ve derste canlandırma
- **Durum Değerlendirmesi:** Söz edimi kullanımlarına yönelik kültürel tartışma ve karşılaştırmalar gerçekleştirme
- **Geri Bildirim:** Canlandırma etkinliğine yönelik dönüt sağlama

Çalışmanın devamında bu görevler ve uygulama sürecine yönelik açıklamalarına yer verilmiştir¹.

A1 Düzeyine Yönelik Görevler

A1 düzeyinde "yiyecek-içecek bir şey isteme (resmi)" iletişimsel işlevi bağlamında söz edimi görevleri tasarlanmıştır.

A1 Düzeyi “Yiyecek-İçecek Bir Şey İsteme (Resmi)” Söz Edimine Yönelik Görevler (bk. EK 1)

İlgili görevler "Sipariş vermek istiyorum." başlığıyla sipariş teması odağında tasarlanmıştır.

İlk olarak bir pidede geçen sipariş verme diyalogu YouTube'den Wizer.me uygulamasına çekilmiştir. Girdi sağlama amacıyla hazırlanan görevde öğrencilerden videoyu izlemeleri ve ilgili iletişim sorularını sözlü veya yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Hazırlanan görev, öğrenciye dersin amacını ve dilsel görevi sezdirmeye yöneliktir. Sorulan açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin sipariş işlemini başlatma, sürdürme ve sonlandırma sürecindeki istek söz edimi kullanımlarını sezmeleri hedeflenmiştir. Yani konuşanların kim oldukları, nerede konuştukları, birbirlerine nasıl hitap ettikleri, ne siparişi verdikleri ve hesabı garsondan nasıl talep ettikleri üzerine girdi sağlanması öncelenmiştir. Yanı sıra resmi kullanıma ve nezaket söylemlerine de

¹ Yer kısıtlılığı nedeniyle görevlerden bir kısmına örnek olması açısından yer verilmiştir. Ders malzemelerinin tamamına kaynakçada verilen bağlantı adreslerinden ulaşılabilir.

dikkat çekilmiştir. Bunun üzerine bir görsel aracılığıyla yiyecek-içecek siparişi verme üzerine farklı bir mekân olan restoranda bir müşteri tarafından ayran örneği üzerinden farklı isteme biçimlerine öğrencilerin dikkatinin çekilmesi istenmiştir.

B. Aşağıdaki farklı isteme biçimlerini okuyunuz.

Restoranda sipariş verme / yiyecek-içecek isteme gerçekleşme biçimleri (resmi)

1. Bir ayran alabilir miyim?
2. Bir ayran lütfen.
3. Bir ayran istiyorum.
4. Bir ayran rica ediyorum.

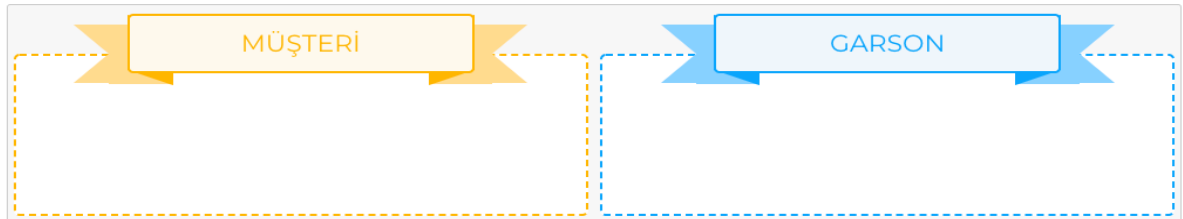


Görsel 1: Yiyecek-içecek siparişi verme söz edimi gerçekleştirme biçimleri

Buradan sonra bilinçlendirme amaçlı yani kullanıma yönelik sesletim görevi tasarlanmıştır. Öğrencilerden ezgi, vurgu ve tonlamaya uygun olarak ilgili sözcüyü sesletmesi beklenmiştir. Ardından karışık olarak verilen sipariş diyalogunu sıraya koyarak bilinçlendirme görevlerini tamamlayacaklardır.

D. Bu konuşma restoranda garson ve müşteri arasında geçiyor. Konuşmayı sırasıyla uygun yere koyunuz.

Hemen ilgileniyorum siparişinizle.	Bakar mısınız?	Tabii. İçecek alır mısınız?	Başka bir şey var mı efendim?
Buyurun. Hoş geldiniz.	Hayır, yok. Teşekkürler.	Hoş bulduk. Bir kıymalı pide ve salata alabilir miyim?	Evet, ayran lütfen.



Görsel 2: İstek diyalogunu doğru sıraya koyup oluşturma

Canlandırma görevinde ise dil öğrencileri Canva'dan alınan bir menüden hareketle farklı istek söz edimi biçimlerini kullanarak örnek diyalogdan hareketle sipariş verme diyalogu üreteceklerdir. Örnek diyalog ayrıca araştırmacılar tarafından seslendirilmiştir. Görevin gerçekleştirilip tamamlanması için öğrenciler, Zoom uygulaması üzerinden farklı çalışma odalarına yönlendirilebilirler. Böylelikle önce küçük gruplar halinde çalışma olanağı bulup ardından büyük gruplara canlandırmalarını yapabilirler ve akran geribildirimini alabilirler.

Son olarak bir haber metninden yararlanarak öğrencilerin nezaket sözceleri üzerine karşılaştırma kültürel tartışmalar yapmaları beklenmiştir. Haber metninde bir çaycı, çay isteme biçimlerindeki nezaket kullarımlarına göre çay ücretlerini değiştirmektedir. Öğrencilerle bu farklı kullarımlar ve araştırmacılar tarafından verilen örnekler üzerinden tartışmalar yapılacaktır.

Çay Ver 3,00 TL, Çay Alabilir miyim? 2,25 TL

Mersin'de bir çaycı müşterilerin "hitap" ve "nezaket"ine göre ücret alıyor. Çaycı Umut Aksoy "İnsanlar bu şekilde daha güzel daha kibar konuşuyor ve daha iyi diyalog kuruyoruz." diyor. (kaynak: internethaber)



F. Sizce hangi kullanım daha kibar? Siz anadilinizde/kültürünüzde nasıl nezaket/kibarlık gösteriyorsunuz? Okul kantinindeyiniz. Kantin görevlisinden bir bardak çay istiyorsunuz.

- Sözceler: 1. Bir bardak çay.
2. Bir bardak çay lütfen.
3. Bir bardak çay alabilir miyim?
4. Bir bardak çay alabilir miyim lütfen?
5. Bir bardak çay ver.

Görsel 3: Kibarca isteme üzerine değerlendirme

A2 Düzeyine Yönelik Görevler

A2 düzeyinde "yiyecek-içecek bir şey isteme (samimi)" ve "yolculuk hakkında bilgi almak isteme" iletişimsel işlevleri bağlamında söz edimi görevleri tasarlanmıştır.

A2 Düzeyi "Yiyecek-İçecek Bir Şey İsteme (Samimi)" Söz Edimine Yönelik Görevler (bk. EK 2)

İlgili görevler "Söyle canım, ne istedin?" başlığıyla yiyecek-içecek teması odağında sunulmuştur.

İlk olarak bir dizideki karşılama-hatır sorma içerikli diyalog YouTube'den Edpuzzle uygulamasına çekilip kesilerek sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerden hem diyalogu izlemeleri

hem de çoktan seçmeli soruları yanıtlamaları istenmiştir. Söz konusu uygulama Wizer.me aracına gömülmüştür. Hazırlanan görev, öğrenciye dersin amacını ve dilsel görevi sezdirmeye yöneliktir. Sorulan seçenekli sorular aracılığıyla karşılama ve hatır sormada resmi ve samimi kullanımlar üzerine çalışılmıştır. Böylelikle dil öğrencisinin dikkati samimi ve resmi istek ifadelerine çekilmiş olur.

Görsel 4: Karşılama-hatır sorma

Ardından girdi amaçlı olarak öğrenciler, izledikleri diyalogu bu kez yazılı olarak görüp okurlar ve iletişim sürecinde kimlerin hangi bağlamda, hangi statüyle, hangi konumda, nasıl bir hitap kullanarak hangi amaçla söz edimi gerçekleştirdiklerine yönelik açık uçlu soruları yanıtlarlar. Buna göre de istenen nesnenin ne olduğu ve samimi mi yoksa resmi bir biçimde mi istendiği anlaşılabilir. Buradaki konuşmalar ev ortamında ve aile arasında gerçekleştiği için öğrenciler samimi kullanımı kolaylıkla fark edebilirler.

A. Videoda geçen diyalog metnini okuyunuz ve sorulara cevap veriniz. Sorulara yazılı veya sözlü olarak cevap verebilirsiniz.

(Arif Bey, Meltem ve Haluk'u ziyaret ediyor.)

Meltem: Hoş geldin babacığım, nasılsın?

Arif Bey: Hoş bulduk. İyiyim canım. Damat, nasılsın?

Haluk: Çok kötüyüm.

(...)

Arif Bey: **Ya kızım, bana bir bardak su verir misin?**

Meltem: Hemen baba.

Sorular

1. Meltem, Haluk ve Arif Bey **kim**?
2. Onlar **nerede** konuşuyorlar?
3. Arif Bey Meltem'den **ne** istiyor?
4. Meltem Arif Bey'e **nasıl** hitap ediyor?
5. Arif Bey, Meltem'e **nasıl** hitap ediyor?
6. Arif Bey'in isterken ses tonu **nasıl**?



Görsel 5: İletişim sorularını yanıtlama

Bilinçlendirme amaçlı görevler kapsamında öğrenciler, izlenen diyalogdan alınıp bir ana dili konuşuru tarafından seslendirilmiş² sözceyi ezgi, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek sesletirler. Görevlerin devamında ise farklı iletişimsel ortamlarda belirtilen istekler dinlenir ve bu isteklerin resmi mi yoksa samimi mi olduğuna karar verilir. Örneğin, bir erkek yakın arkadaşından bir şey ister, bir kadın kafede garsondan kahve ister vb. Ardından dil öğrencileri istek ifadelerinin hangi mekânda, ortamda kullanıldığına ilişkin eşleştirme görevini yaparlar ve son olarak verilen durum veya istek ifadesinin devamında söylenebilecek uygun ifadeyi bulup eşleştirerek söz edimi takımları oluştururlar. Böylelikle öğrenci dili kullanarak çıktı üretmeye hazırlanmış olur.

Sözceyi anlama uygun olarak eşleştiriniz.

Örnek: *Yemeğe mi gidiyorsun? Cevap: Ben de geleyim.*

Bir şey rica edebilir miyim?	Valizimi kabine koyabilir misiniz? Çok ağır.
Bu sabah telefonumu evde unutmuşum.	Bize bir orta kahve yapar mısınız?
Garson Bey, bakar mısınız?	Bana bir bardak su getirir misin?
Sen çok güzel Türk kahvesi yapıyorsun.	Bu hesapta bir yanlışlık var!
Size zahmet olacak ama	Senden anneme mesaj atabilir miyim?
Hazır mutfaktayken	Dışarıdan bana bir gazete alır mısınız?

Görsel 6: Söz edimi takımlarıyla çalışma

Canlandırma görevinde çıktı üretimi amacıyla öğrencilerden kahve isteme konusunda yaşanan bir sorunu çözmeleri istenmiştir. Burada metin türü olarak Canva uygulaması üzerinden alınan menüden yararlanılmıştır. Öğrenciler, garsondan menü ister, sipariş verir; fakat sipariş yanlış gelmiştir. Bunun üzerine garson ve müşteri rollerine bürünülerek sorunu çözmeye yönelik bir diyalog üretimi yapılması istenir. Görevin gerçekleştirilip tamamlanması için öğrenciler, Zoom uygulaması üzerinden farklı çalışma odalarına yönlendirilebilirler. Böylelikle önce küçük gruplar halinde çalışma olanağı bulup ardından büyük gruplara canlandırmalarını yapabilirler ve ekran geribildirimini alabilirler. Öğrenciler bu süreçte resmi kullanıma da dikkat ederler. Canlandırmanın ardından ise istek ifadelerine yönelik samimi sözceler ve samimiyet dereceleri üzerine kültürel karşılaştırmalar da yaparak tartışırlar.

A2 Düzeyi “Yolculuk Hakkında Bilgi Almak İsteme” Söz Edimine Yönelik Görevler (bk. EK 3)

İlgili görevler "Yolculuk Ne Tarafa?" başlığıyla yolculuk, seyahat teması odağında tasarlanmıştır.

² Tüm materyallerdeki diyalog seslendirmeleri ana dili konuşurları tarafından telefon ve bilgisayarda bulunan ses kayıt uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu konuda destek sağlayan ilgili kişilere çok teşekkür ederiz.

İlk olarak Canva uygulaması üzerinden hazırlanıp Wizer.me aracına gömülen Kapadokya balon turlarına yönelik bilgi afişinde yer alan "-mAk istiyorum" yapısı ve "bilgi almak için" ifadesinin kullanımı aracılığıyla öğrencilere dersin amacı ve dilsel görevinin sezdirilmesi hedeflenmiştir.



Görsel 7: Bilgi afişi aracılığıyla amaç ve dilsel görevi sezdirme

Ardından afişin konusuyla da ilişkili olarak geliştirilen girdi görevinde öğrenciler, Kapadokya balon turları hakkında bilgi almak isteyen bir kişi yani müşteri ile acente sahibi arasındaki diyalogu dinleyip boşlukları uygun ve farklı bilgi alma içeren istek ifadeleri ile doldurduktan sonra diyalogun amacının istek olduğuna çoktan seçmeli soruyu yanıtlayarak ulaşacaklardır. Böylelikle öğrenci, sunulan girdi aracılığıyla hedef söz edimine yönelik bilgiye ulaşmış olur. Yani artık istek söz edimi ile ilgili çalışmalar yapılacağına açıkça farkındadır ki sonraki görevde de verilen istek sözcelerini kişi kullanımları bağlamında sınıflandırır. Buna göre isteklerin kimi zaman ben, biz, sen ya da siz adlarını kullanarak ifade edilebileceği gibi kişisiz de gerçekleşebileceğini görmüş olur.

AOÖÇ'de (2020) A2 düzeyinde diyaloglarda konuşmaların yinelenmesi, yinelenmesinin istenmesi, kesintiye uğraması ya da sürdürülmesi üzerinde de durulmuştur. Bu gerekçeyle ders malzemesinin devamında girdi amaçlı olarak hazırlanan ilk diyalogun öğrencilerce sürdürülmesi istenmiştir. Yani sıraya koyma görevi hedeflenmektedir. İlk diyalogda bilgi almak için acenteyi arayan müşteri, gerekli bilgileri aldıktan sonra konuşmayı sonlandırmıştır. Yarım saat sonrasında ise rezervasyon yaptırmak için konuşmayı yeniden başlatmıştır. Burada okumadan yararlanılmıştır. Öğrenci, verilen seçeneklerden uygun olanını işaretleyerek diyalogu sürdürecektir.

6. Diyalogun devamındaki boşluk için en uygun istek ifadesi hangisidir, seçiniz.

Müşteri: Merhaba, yarım saat önce konuştuk. Şimdi tekrar arıyorum.

Acente temsilcisi: Buyurun hanımefendi. Size nasıl yardımcı olmamı istersiniz?

Müşteri: Cumartesi günü için iki kişilik yer ayırmanızı rica ediyorum.

Acente temsilcisi: Tabi efendim. Tur için ad soyad bilgilerinizi almam mümkün mü?

Müşteri: Derya ve Ozan Kaya.

Acente temsilcisi: Peki not aldım efendim. Servis kaydı için hotel ismini de alayım, lütfen.

Müşteri: Konak Hotel.

Acente temsilcisi: Peki efendim, şoförümüz sizi 4 gibi otelinizde alacak. _____

Müşteri: Tamamdır.

Acente temsilcisi: Başka bir soru veya isteğiniz var mıdır?

Müşteri: Hayır, yok. Çok teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Acente temsilcisi: Görüşmek üzere efendim.

- a** Umarım memnun kalırsınız.
- b** O saatlerde lobide hazır olursunuz.

Görsel 8: Diyalogu uygun istek ifadesiyle sürdürme

Ardından söz konusu diyalogun tamamı Canva uygulamasında hazırlanarak öğrenciye sunulmuştur. Öğrenciden beklenen diyalogun tamamını yeniden okuması ve ilgili iletişimsel soruları sözlü veya yazılı olarak yanıtlamasıdır. Her iki diyalogda da olabildiğince farklı yapılar kullanılarak istek söz edimleri örneklendirilmiştir. İletişimsel işlev bilgi almak olduğu için ilgili sözcelerin nazik bir biçimde aktarılmasına özen gösterilmiştir.

Buradan sonra öğrencinin çokça sesletim yapması hedeflenmiştir. O nedenle bilinçlendirmeye yönelik görevler tasarlanmıştır. Amaç, dil kullanımını artırarak dil öğrencisini üretime hazırlamaktır. Öğrenciye farklı bağlamları sunmak amacıyla görsellerden de yararlanılarak ulaşım araçlarında kullanılan istek sözceleri dinletilmiştir ve öğrenciden aynı biçimde ilgili sözcüyü ezgi, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek sesletmesi beklenmiştir. Bu sözceler uçakta ikram sırasında, akbil doldurma ve otobüs bileti alma amaçlı ve vapurda duyuru yaparken kullanılan yaygın ifadelerdir.



8. İstek ifadesini dinleyiniz; ezgi, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek tekrar ediniz.

(Çay, kahve veya meşrubat ne alırsınız efendim?)



Listen to instructions



10. İstek ifadesini dinleyiniz; ezgi, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek tekrar ediniz.

(Merhaba. Edirne saat beş otobüsüne bir bilet alacaktım.)



Listen to instructions

Görsel 9: Ulaşım amaçlı kullanılan istek sözceleri ve sesletimi

Ardından öğrenci verilen istek ifadelerinin hangi ulaşım aracında yaygın olarak kullanıldığına dair eşleştirme görevlerini gerçekleştirecektir. Böylelikle istek ifadelerinin mekâna ve amaca göre değişebileceğini özellikle nezaket kullanımlarını da görerek fark edecektir. Son bilinçlendirme içerikli görevde ise öğrencilerden YouTube'den ilgili web aracına gömülen bir reklamda taksii şoförü ve müşterisi arasında geçen diyalogu izlemesi ve reklama göre doğru seçenekleri işaretlemesi beklenmiştir. Burada öğrencinin buyurun, efendim gibi saygı ve nezaket bildiren sözceler ile diyalogun başlatılıp sürdürülmesi ve sonlandırılması süreçlerini fark etmesi öncelenmiştir. Özellikle taksii şoförünün müşterinin isteklerini ve beklentilerini öngörüp yerine getirmeye çalışması istek kullanımları bakımından dikkat çekicidir.

14. Reklama göre aşağıdakilerden hangileri doğru, seçiniz.

- a Diyalog taksi şoförü ve müşteri arasında geçiyor.
- b Taksi şoförü, müşteriyi memnun etmeye çalışıyor.
- c Taksi şoförü, müşterinin isteklerini gerçekleştiremiyor.
- d Taksi şoförü kaba bir dil kullanıyor.
- e Taksi şoförü "efendim, lütfen" gibi sözleri saygı ve nezaket amaçlı kullanıyor.
- f Müşteri konuşmayı başlatıp soru, teklif ve önerileriyle yönlendiriyor.

Görsel 10: İletişimde isteklerin yönetim süreci

Ardından öğrenci, bir istek söz ediminin farklı biçimlerde nasıl gerçekleştirileceğine yönelik eşleştirme görevini tamamlayarak bilinçlendirme görevlerini sonlandırır.

Canlandırma görevinde ise öğrenciden bir çıktı, ürün elde edilmesi amaçlanmıştır. Burada öğrencilerin bireysel ve/veya grup olarak bir üretim gerçekleştirmeleri için öncelikle Padlet uygulaması üzerinden Turistik Doğu Ekspresi hakkında ilgili internet sitesinden yararlanarak ve YouTube videosu izleyerek bilgi edinmeleri, edindikleri bilgileri not almaları istenmiştir. Ardından dil öğrencileri bir arkadaşıyla çalışarak trene bilet alma diyalogu oluşturup Padlet'e yükleyeceklerdir. Burada bir kişi müşteri, diğer kişi de müşteri temsilcisi olacaktır. Diğer öğrenciler ve dil öğreticisi Padlet üzerinden söz konusu diyaloglara geribildirimlerde bulunabilirler. Böylelikle öğrencilerin bağımsız olarak hedefe yönelik bir ürün ortaya koymaları sağlanmış olur.

duyguakbasogul • 3ay

Canlandırma (Ürün, çıktı)

Turistik Doğu Ekspresi ile yolculuk yapmak istiyorsunuz. Nasıl bilet alacaksınız, bu konu hakkında bilgi almaya ihtiyacınız var. Aşağıdaki yazı ve videoyu inceleyip kısa kısa notlar alınız.

0

Websitesinden Doğu Ekspresi hakkındaki bilgileri okuyunuz ve kısa kısa notlar alınız.

trdtasimacilik.gov.tr/train/turistik-dogu-ekspresi/

Uygulamalar: TR Dizin Sorgu Listesi, Bilimsel Yayıncılık, Türkiye'nin Tabancılığı, Educational Policy, International Online, African Education, Indexing, Editorial Policies

YHT Ana Hat Bölgesel Şehirli Uluslararası YokcuAk Lojistik

Turistik Doğu Ekspresi
Hareket Saatleri ve Güzergahları

Turistik Doğu Ekspresi

Seyahat yazılarının seçimiyle dünyanın trenleri seyahat edilecek en iyi ilk dört rotası arasında yer alan ve Ankara-Kars arasında giden Turistik Doğu Ekspresi, Ankaradan (Çarşamba ve Cuma Günü) saat 15.55'te, Karşın (Cuma ve Pazar Günü) 22.20'de hareket edecek.

Tamamı yataklı vagonlardan oluşan Turistik Doğu Ekspresi Ankara - Kars - Ankara arasındaki yolculuğunu yaklaşık 32 saatte tamamlatmaktadır. Turistik Doğu Ekspresi iğnesinde yer alan yemekli vagon 4'er kişilik masalardan oluşmakta ve yemekli vagonda Kahvaltı, öğün Çiğdemi, El Yemeği, Çorba, Pilav ve Makarna yer almaktadır. Yemekli vagonunda 06.00 ile 00.59 saatleri arasında hizmet verilmektedir.

Turistik Doğu Ekspresi, güzergahında yolcular farklı lezzetleri tadırken, tarih ve kültürel değerleri görmeye imkânı kâşuuyor.

trdtasimacilik.gov.tr/train/turistik-dogu-ekspresi/

Doğu Ekspresi hakkındaki videoyu izleyiniz ve tur hakkında kısa kısa notlar alınız.

YouTube

Doğu Ekspresi: 'Keşke daha uzun sürse' denilen yolculuk

0

Bilgi edinip notlar aldıktan sonra arkadaşınızla birlikte bir diyalog oluşturunuz ve buraya yükleyiniz. Bu diyalogda Turistik Doğu Ekspresi hakkında bilgi isteyip bilet alacaksınız. Yani bir kişi müşteri temsilcisi, diğeri de müşteri olacak. Resmî bir dil kullanmanız ve nazik olmanız gerek :)

Diyaloglarınız ses kaydı veya video biçiminde olabilir. Vimeo, YouTube, Edpuzzle vb. araçlar ile video çekip buraya yükleyebilirsiniz. Sınıf üyeleri isteklerine göre tüm diyalogları beğenebilir ve yorum yapabilirler.

Görsel 11. Canlandırma: Turistik trenin ulaşım süreci hakkında nazik bir biçimde bilgi isteme

Son olarak ise verilen örnekler üzerinden bilet alırken kullanılacak rica stratejilerine yönelik öğrencilerle birlikte bir tartışma yürütülür. Böylelikle öğrenciler hem ana dilleri hem de hedef dil üzerinden karşılaştırmalı olarak kültürel tartışmalar gerçekleştirmiş olurlar.

Sonuç

Araştırmada yabancı dil öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik web tabanlı istek söz edimi görevleri tasarlanmıştır. AOÖÇ (2020) A1 ve A2 düzeyleri iletişimsel işlevleri göz önünde bulundurularak tasarlanan görevlerin sunumunda Cohen'in (1996) söz edimlerinin açık öğretimine yönelik önerdiği teknikler temel alınmıştır. Türkçe dil öğreticilerine

de destek olması amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen ders malzemelerinin açıklamaları bu işlem basamakları dikkate alınarak girdi-bilinçlendirme-çıktı ekseninde sunulmuştur. Yanı sıra görevlerin; istek söz edimi gerçekleştirme biçimleri, istek söz edimi takımları, rica stratejileri gibi alanyazında sıkça konu edilen noktaları da içermesi önemsenmiştir. Bu sayede istek söz edimi kullanımı bağlamında çeşitlenme sağlanmıştır. Geliştirilen görevler anlam odaklı olup bilişsel süreçler işletilerek iletişimi gerçekleştirmeye yöneliktir. Bunun için menüler, videolar, görseller, haber metinleri, reklamlar, afişler gibi gerçek yaşam durumlarını yansıtan çokça doğal ve gerçek üründen yararlanılmıştır. Böylelikle dil öğrencileri, yöntem kitaplarından farklı olarak Türkçenin kullanımsal yönüyle de karşılaşp etkileşimli bir biçimde üretim gerçekleştirmiş olacaktır. Çalışma bu yönüyle aynı zamanda dil öğreticilerine de destek sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ak, S. (2020). *Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel yeti gelişimi: rica söz edimi kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Alahmad, S. (2020). *Yabancılara uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun-Alkan, H. (2019). *Rica Ediminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Tarafından Kullanımları*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksu-Raffard C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Söz Edimleri Başarı Koşulları ve Gerçekleştirme Biçimlerine Yönelik Bir Karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 46-49.
- Aksu-Raffard, C. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Açık ve Ayrık Söz Edimi Öğretimi Modeline Yönelik Öğrenici Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 211-225.
- Aksu-Raffard, C. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ayrık Söz Edimi Öğretimi Modelinin Karşılıklı Konuşma Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksu-Raffard, C. & Kerimoğlu, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel beceri ve söz edimlerinin açık öğretimi. M. Durmuş (Ed.) *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 17-33). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan Demir, S. (2008). *Türkçede isteme kipliği*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümeler. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-16.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research* (pp. 255-272). Clevedon, ÜK: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). *Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*.
<http://socling.genlingnw.ru/files/smrp/CSARP%20Blum-Kulka.pdf>
- Cohen, A. D. (1996). Developing The Ability to Perform Speech Acts. *SSLA*, 8, 253-267.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2020). Kullanımbilim. B. Tomlinson (Ed.). *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme* (Çev. Ed. N. Yazıcı) (ss. 113-126). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Çağ, H. D. & Bölükbaş Kaya, F. (2021a). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğreticilerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 725-750. Doi: <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4480>.
- Çağ, H. D. & Bölükbaş Kaya, F. (2021b). Selamlaşma söz ediminin yabancı dil sınıflarında öğretime yönelik bir uygulama önerisi. İ. Çetin & H. Çeltik (Ed.). 3. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyum Bildirileri* (ss. 411-421) Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çağ, H. D. & Bölükbaş Kaya, F. (2021c). Özür söz ediminin yabancı dil sınıflarında öğretime yönelik bir uygulama önerisi. M. Durmuş (Ed.). *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 51-66) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdem, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine etkileşimsel toplumbilimsel bir yaklaşım. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi, politika yöntem ve beceriler* (ss. 115-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, D. P. & Ervin-Tripp, S. M. (1984). The structure of children's requests. R. L. Schiefelbusch, & J. Pickar, (Eds.), *The Acquisition of Communicative Competence* (pp. 295-322). Baltimore: University Park Press.
- Göçer, A. & Karadağ, B. F. (2022). Konuşma becerisinin geliştirilmesi. Göçer, A. & Moralı, G. (Ed.). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 291-342). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Ishihara, N. & Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. London: Routledge.
- Kurt, A. & Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi amacıyla vlog (video blog) kullanımı. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21. DOI: 10.47714/uebt.1035561
- Onursal-Ayırır, İ. (2016). Edimbilim ve dil öğretimi (2.baskı). E. Korkut & İ. Onursal-Ayırır (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (ss. 143-164). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Y. (2015). Fransızca ve Türkçe öğretmenlerinin söz edimine ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 146-159.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, T. (2013). Requests. W. Bublitz, A. H. Jucker & K. P. Schneider (Eds.). *Handbooks of Pragmatics Volume 2: Pragmatics of Speech Actions* (pp. 445-466). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Tiryaki, E. N. & Çocuk, H. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde anlatma becerilerinin geliştirilmesi. E. Boylu & H. Güngör (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi* (ss. 153-189). Ankara: Nobel Yayıncılık.

<https://app.wizer.me/>

<https://zoom.us/>

Ders Malzemelerinin Kaynakları

EK1: <https://app.wizer.me/learn/ASCSIA>

https://www.youtube.com/watch?v=OqdGoygKuWA&t=3s&ab_channel=SoTurkish

https://ekercom.mncdn.com/images/SKU/Eker_Ayran_300_ml.png

https://www.canva.com/design/DAFBB7tBNho/4xw7660BkTwdAOw_IjCg4Q/edit

https://www.canva.com/tr_tr/sablonlar/EAE-u4QyYpU-at-ciftligi-icin-menu-tasarm/

<https://www.internethaber.com/mersinde-kahveci-cay-ver-deyince-3-tl-kibarca-isteyince-175-tl-aliyor-2197386h.htm>

https://i20.haber7.net/resize/1280x720//haber/haber7/photos/2021/29/mersinde_bir_cayci_cayin_fiyatini_musterilerin_hitabina_gore_belirliyor_1626942013_8827.jpg

EK2: <https://app.wizer.me/learn/CZKTV5>

https://www.youtube.com/watch?v=fFLOF408dUo&t=1s&ab_channel=%C3%87ocuklarDuyas%C4%B1n

<https://edpuzzle.com/media/6277bd2013eda542f61ccc28>

<https://www.icerikhaber.com/spor/alo-ben-emre-abin-nedir-ne-demek/12053/>

<https://cdn.create.vista.com/api/media/small/448617226/stock-photo-young-couple-chatting-enjoying-fresh>

<https://www.hakanambalaj.com.tr//tema/genel/uploads/popup/hhhh.jpg>

<https://www.cafeotomasyonu.com.tr/en-iyi-cafe-siparis-programi/>

https://www.canva.com/tr_tr/sablonlar/EAEv3xIFN10-pembe-cok-renkli-kahve-menu-menu/

EK3: <https://app.wizer.me/learn/UN3AZ5>

https://www.canva.com/design/DAFBIFsMbx0/wutjnAfkZK4UATRU5zrRA/edit?utm_content=DAFBIFsMbx0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

<https://s3.amazonaws.com/dynamic.wizer.me/uploads%2F501837339-1652955621644-1652955621644.png>

https://www.canva.com/design/DAFKLP37w0k/5MnAgYUJ7x7U_DsKsEK0sw/edit

<https://i.dunya.com/2/700/394/storage/old/files/2017/10/18/386792/386792.jpg.webp>

<http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=30480&start=20>

<https://www.alamyimages.fr/photo-image-le-bureau-de-vente-des-billets-de-la-gare-avec-des-gens-l-horizontale-87117894.html>

<https://static.birgun.net/resim/haber-detay-resim/2018/02/07/ibb-adalar-besiktas-vapur-hatti-kararindan-cark-etti-hattin-tekrar-acilmasi-icin-bir-calisma-yok-424368-5.jpg>

https://cdnuploads.aa.com.tr/uploads/Contents/2020/07/13/thumbs_b_c_1089a5f69b69299dd4b312a0c702b1d2.jpg

https://www.karsan.com/download/resources/1-karsan-jestronic-side_8361816273_-1x-1_false_false.webp

<https://media-cdn.t24.com.tr/media/library/2019/08/1566809764533-taksi.jpg>

https://www.iyigunler.net/images/haberler/2019/12/yeni_yilin_ilk_mujdesi_ibt_den_geldi_h336290_5fb16.jpg

https://www.youtube.com/watch?v=uQS24RzAlyc&ab_channel=Bigumigu

<https://padlet.com/duyguakbasogul/qzlj9zxwil2qcc2g>

tcddtasimacilik.gov.tr/tren/turistik-dogu-ekspresi/

https://www.youtube.com/watch?v=pMivQ9cQ5G8&ab_channel=BBCNewsT%C3%BCrk%C3%A7e

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme

Öğretim Üyesi Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
bora.bayram@alanya.edu.tr

Öğr.Gör. Feyza Senem KÖYLÜ
İstanbul Gelişim Üniversitesi
fskoylu@gelisim.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ile İstanbul Gelişim Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki toplam 30 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Betimsel modelde gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok sorun yaşadığı alanlara ilişkin veriler, yüzde ve frekans değerleriyle ortaya konmuştur. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin karşılaştıkları sorunların, Türkçenin beceri alanlarında yoğunlaştığı (%56,07); en çok da yazma (%29,94) ve konuşma (24,84) beceri alanlarına yönelik sorunların ileri sürüldüğü görülmektedir. Konuşma becerisiyle ilgili en çok dile getirilen sorunun kelime eksikliği (%20,51) ve hızlı konuşma (%20,51); yazma becerisiyle ilgili en çok ifade edilen sorunun ise Türkçe düşünememek (%17,02) ve ünlü harflerle ilgili eksiklikler (%17,02) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin anlatma becerileri konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirmek üzere onları aktif kılacak sınıf içi etkinlik ve uygulamalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, B1 Seviyesi

An Assessment of the Problems Faced by B1 Level Students Learning Turkish as a Foreign Language in the Language Learning Process

Abstract

In this study, it is aimed to determine the problems encountered by students who learn Turkish as a foreign language in the language learning process. Within the scope of the study, a semi-structured interview was conducted with a total of 30 students at B1 level who are learning Turkish at Alanya Alaaddin Keykubat University and Istanbul Gelisim University Turkish Teaching Centers. In this study carried out in the descriptive model, qualitative research design was used. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interviews. As a result of the research, the data on the areas where the students had the most problems were revealed with percentage and frequency values. Accordingly, the problems faced by B1 level students learning Turkish as a foreign language are concentrated in the skill areas of Turkish (56.07%); it is seen that the problems related to the skill areas of writing (29.94%) and speaking (24.84) are mostly raised. The most common problems related to speech skills were lack of words (20.51%) and fast speech (20.51%); The most commonly expressed problem with writing skills was not being able to think in Turkish (17.02%) and deficiencies related to vowels (17.02%). Based on these results, it is possible to say that students have more problems with their speaking ability. In this direction, it is recommended to focus on classroom activities and practices that will make students active in order to improve their speaking skills.

Keywords: Turkish, Foreign Language Teaching, Turkish as a Foreign Language, B1 Level

Giriş

Türkiye; tarihi, kültürel ve coğrafi özellikleri bakımından dünya milletleri için her zaman oldukça çekici bir merkez konumunda olmuştur. Bu durum, dünyadaki değişen dengelerin ve toplu göçlerin sonucu olarak ülkemizdeki nüfus hareketliliğini de gözle görülür şekilde artırmaktadır. Yurt içinde Türkçe öğrenme ihtiyacı duyan yabancıların yanında yurt dışında da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin ilgisi her geçen gün artarak devam etmekte, dünyanın çeşitli ülkelerinden binlerce insan, köklü ve gelişmiş bir dil olan Türkçeyi öğrenmek istemektedir. Bu duruma istinaden hem yurt içindeki ve hem de yurt dışındaki öğretim kurumları, merkezler ve Türkçe öğreten kuruluşlar, yabancı öğrenciler için Türkçe öğretimini profesyonel anlamda yürütmektedir (Emiroğlu,2014; ss.100). Bu konuda en bilinen kurumlar arasında Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlar vardır. Yurt içinde ve yurt dışında nitelikli bir şekilde öğretim faaliyetlerine devam etmekte olan bu kurumlar, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitici adaylarına eğitimler de düzenlemektedirler. Bunun yanı sıra Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hakkında nasıl çalışmalar yürütülür, nelere dikkat edilmelidir, ilkeleri ne olmalıdır, öğretim programı nasıl çizilmelidir gibi birçok konuda da araştırmalar yapılmaya devam etmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecini etkileyen pek çok husus bulunmaktadır. Bunlardan biri; öğrencilerin hedef dili kendi ülkesinde mi yoksa yabancı bir ülkede mi öğrendikleridir. Nitekim öğrenilmesi hedeflenen dilin anadil olarak konuşulduğu ülkede dil öğrenme konusunda pek çok avantaj bulunmaktadır. Her şeyden önce dil öğrenme süreci kurs ve ders saatleriyle sınırlı değildir. Kursiyerlerin hedef dile maruz kalması dil ediniminde onlara çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır.

Süreci etkileyen bir diğer değişken ise öğretim elemanıdır. Öğretim elemanının sahip olduğu nitelikler, donanımı ve mesleki yeterlilik düzeyi dil öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilecek hususlardandır. Bunun dışında, ders işleme tekniği, sınıf içi uygulamalar, temel yaşam alanları (Kişisel Alan, Kamusal Alan, Mesleki Alan, Eğitsel Alan) da diğer faktörler arasında gösterilebilir (Barın ve Güzel,2020; ss.63-73).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini etkileyen faktörlere ilişkin farkındalık sağlamak, gerekli tedbirleri almak ve mevcut durumu iyileştirmeye dönük faaliyetlerde bulunmak bu süreçte oldukça değerlidir. Alanyazına bakıldığında bu konuyla ilgilenen ve mevcut sorunları tanımlayarak sorunların çözümü konusunda alan araştırmacılarına ve programın uygulayıcılarına önemli veriler sunan araştırmalara rastlanmaktadır. Ülper ve Çetinkaya (2017)'nın Türk Soylu Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmasında Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunları betimlenmekte, hedef dili öğrenmek isteyen yabancıların bu sürece bilerek isteyerek girmeleri için hedef dille ilgili yeterlik düzeylerinin ya iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için gereken düzeyin altında olması ya da hiç olmaması gerektiği ifade edilmektedir. Başka bir deyişle dilbilimsel açıdan dil öğrenmenin temel alanları olan sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel anlambilimsel açıdan yeterlik düzeylerinin hiç olmaması ya da yeterince olmaması durumudur. Bu dilsel özelliklerin yanı sıra kültürel faktörler ve yakınlıklar da dil öğrenme deneyimini etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre öğretmen yeterliğinin, öğretmenin gerekenden fazla hızlı konuşmasının ve yöntemden kaynaklı sorunlar olarak ise iletişimsel yaklaşımdan uzak dil bilgisi ağırlıklı derslerin yürütülmesinin sorun teşkil ettiğinden bahsedilmektedir. Özgeriş (2017) 'in Atatürk Üniversitesine Öğrenim Görmek İçin Gelen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştığı Sorunlar adlı çalışmasında ise hiç Türkçe bilmeyen bir öğrencinin karşılaştığı ilk sorunun kendi

ana diliyle Türkçenin farklı sözdizimsel, yapısal ve ses özelliklerine sahip olmasından, farklı dil ailesine ait olmaktan dolayı ortaya çıkan sorunların varlığından söz edilmektedir. Çalışmada ankete cevap verenlerin çoğunun Türkçenin yapısıyla ilgili ve alfabe farklılığından kaynaklanan sıkıntılar yaşamakta olduğu ifade edilmiştir. Şengül (2014)'ün çalışmasında ise Arap alfabesindeki farklılıklar, farklı seslerin aynı harfle karşılanması, bazı seslerin bulunmaması gibi sebeplerden dolayı Latin alfabesini kullanırken ve Türkçenin cümle yapısını öğrenirken zorluk yaşanması öğrenciler tarafından bildirilen sorunlar arasında olduğu ifade edilmektedir. Biçer, Çoban ve Bozkır (2014) 'ın çalışmasında ise yabancılara Türkçe öğretiminde ortaya çıkan sorunlar, temalar altında çeşitli kategori ve kodlarla bulgular sistemli bir şekilde ortaya konulmuştur. Temalar arasında en fazla sorunun dilden kaynaklanan sorunlar olduğu ve bunların ise telaffuz, alfabe ve yazmada ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Açık (2008)'in Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri adlı çalışmasında ise oldukça önemli bir eksikliğe vurgu yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin disiplinler arası bir uygulama olmasından ötürü yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, ölçme ve değerlendirme süreci eğitimbilim, dilbilimin ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi ve edinimi dilbilim çalışma alanında yer almaktadır. Halihazırdaki Türkçe öğretim merkezlerinin bahsedilen disiplinler arası uygulamalardan uzak olması da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel ve özel sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunların tespit edilmesi ve çözümlerin üretilmesi, farklı varyasyondaki sorunların da güncel olarak izlenmesiyle alternatif çözümlerin sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı ise güncel sorunların tespit edilmesi yönünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik cevaplar aramaktır. Bu kapsamda, çalışmada "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır:

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER'de ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Sınıfı TÖMER'de öğrenim gören toplamda 30 kişiden oluşan B1 seviyesi yabancı öğrencinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla betimsel modelde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 30 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden

kolay ulaşılabilen durum örneklemesinin kullanımı uygun görülmüştür. Kolay ulaşılabiler durum örnekleme kullanılması sebebi; seçilen öğrencilerin Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda öğrenim görmesinden dolayı kolay ulaşılabiler olmaları ve çalışmaya katılmak için gönüllü olmalarıdır. Kolay ulaşılabiler durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir durumdadır. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de öteki yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma grubu, 11 erkek ve 19 kadın olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu Kazak, Rus, Türkmen grup oluştururken bir kısmı ise Filistin, İran ve Irak uyruklu öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışmada katılımcılar için “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,Ö6 ... Ö30” gibi sınıflama-sıralama kısaltmaları kullanılmıştır.

Verilen Toplanması

Araştırmanın verileri, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken bir Türkçe eğitimi uzmanının, bir yabancılar Türkçe öğretiminde görevli öğretim görevlisinin ve bir eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda formda bulunan sorulardaki mantık ve dil hataları düzeltilip formdaki sorularda değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan formla ön uygulama yapılarak yeterince veri elde edilemeyen maddelerden bir kısmı formdan çıkarılmış, bir kısmı ise yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamalardan sonra görüşme formu biçim olarak son hâlini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre seçilen yabancı öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kaydı altına alınacağı ve bu duruma istinaden gönüllü onam formu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcıların isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma sonucunda makale içerisinde kendi isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Yabancı öğrencilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır bu nedenle verilerin analizinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 30 yabancı öğrencinin görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). “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 ve Şimşek, 2008: 227). Elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulurken bulguların betimlemesi yapılmıştır. Çalışmada öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya geçirilmiştir ve görüşme verilerinin yazıya çevrilme işleminin ardından araştırmacılar tarafından ham veriler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi alanında iki uzman tarafından incelenen kod, kategori ve temalara uzman görüşleri

doğrultusunda son şekli verilmiştir. Katılımcıların söylemleri üzerinde hiçbir yazım düzeltmesi yapılmadan cümleler doğal şekliyle yazıya geçirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların dağılımına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar	157	56,07
Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar	47	16,79
Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar	44	15,71
Diğer sorunlar	22	7,86
Ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili karşılaşılan sorunlar	10	3,57
Toplam	280	100

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların dağılımına ilişkin bulgulara ait tablo incelendiğinde öğrencilerin ileri sürdüğü toplam görüş sayısı 280'dir. Bu görüşlerin kategorik dağılımına bakıldığında en çok görüş bildirilen kategori "Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar (%56,07)" olarak görülmektedir. Bu kategoriyi azalan yüzdelerle dilim sırasıyla "Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar (%16,79)", "Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar (%15,71)", "Diğer sorunlar (%7,86)", "Ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili karşılaşılan sorunlar (%3,57)" kategorileri takip etmektedir. Elde edilen bulgular ışığında çalışmanın ana kategorisini en çok yüzdelerle ifadeye sahip olan "Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar (%56,07)"ın oluşturduğu görülmektedir. Burada dilin bütünlüğünün yadsınamaz olduğu bu kategorinin kodlarından toplanan veriler sonucu anlaşılmaktadır. En az görüş ifade edilen kategori ise "ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili karşılaşılan sorunlar (%3,57)" dır.

Tablo 2. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

<i>Beceri Alanı</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Genel yüzde</i>
	Kelime eksikliği	8	26,67	
Dinleme	İnsanların çok hızlı konuşması	13	43,33	19,11
	Yerel ağız kullanımı	4	13,33	

	Pratik ihtiyacı	5	16,67	
	Toplam	30	100	
	Kelime eksikliği	8	20,51	
	Yerel ağız kullanımı	4	10,26	
	Hızlı konuşma	8	20,51	
	Telaffuz benzerliği	3	7,69	
	Çekingenlik	4	10,26	
Konuşma	Eksik dönüt	2	5,13	24,84
	Ek kullanımı	3	7,69	
	Dil bilgisi kurallarını kullanamama	2	5,13	
	Pratik eksikliği	3	7,69	
	Dinlemede zorluk	2	5,13	
	Toplam	39	100	
	Pratik eksikliği	7	21,88	
	Kelimelerin uzun olması	5	15,63	
	Ünlü harfler	6	18,75	
	Metinlerin uzun olması	3	9,38	
Okuma	Telaffuz güçlüğü	3	9,38	20,38
	Hızlı okuma kaygısı	2	6,25	
	Kelime eksikliği	6	18,75	
	Toplam	32	100	
	Türkçe düşünememek	8	17,02	
Yazma	Ünlü harflerle ilgili eksiklikler	8	17,02	29,94
	Dil bilgisi kurallarını kullanamama	6	12,77	

	Noktalı harfleri karıştırma	5	10,64	
	Alfabeye alışmama	2	4,26	
	Yazmayı sevmeme	1	2,13	
	Kalıp ifadeleri bilmeme	4	8,51	
	Kelime eksikliği	5	10,64	
	Hal eklerini karıştırma	5	10,64	
	İngilizce-Türkçe ortak kelime benzerliği	3	6,38	
	Toplam	47	100	
Dil bilgisi	+yordu	1	3	
	+mAkta/ mAktAn	7	24	5,73
	+AcAk	1	3	
Genel toplam		157	100	

B1 seviyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin ileri sürdükleri toplam görüş sayısı 157'dir. Bu görüşlerin beceri alanları içerisindeki dağılımına bakıldığında B1 seviyesinde görüşü alınan öğrencilerin en çok yazma beceri alanında (%29,94) sorun yaşadığı görülmektedir. Bunu sırasıyla konuşma (%24,84), okuma (%20,38), dinleme (%19,11) ve dil bilgisi (%5,73) beceri alanlarına yönelik yaşanan sorunlar izlemektedir.

Yazma beceri alanında en sık dile getirilen ifadeler arasında “Türkçe düşünememek (%17,02) ve “ünlü harflerle ilgili eksiklikler (%17,02)” kodları görülmektedir. Yazmanın en temel sorunlarından olan bu iki ifade, bilişsel anlamda sorun yaşandığını göstermektedir. Öğrenci hedef dilde düşünebilmek için ön bilgilere yani şemalara ihtiyaç duymaktadır. Eksik olan şemaların varlığı ve kendi dilindeki şemalar ile uyum sağlayamama, tutukluğa veya hedef dilde düşünememeye neden olmaktadır. Diğer sorun ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin neredeyse tüm seviyelerde yaşadığı sorun durumunu ifade eden ünlü harflerle ilgili eksiklikler kodudur. Kendi alfabesinde olmayan harfleri hedef dilde yazamama veya bu sesleri birbirinden ayıramama sıklıkla yaşanmakta olan bir durumdur.

Okuma beceri alanında en çok dile getirilen ifadeler arasında “pratik eksikliği (%21,88)” kodu görülmektedir. Öğrencinin dil öğrenirken en sık başvurduğu materyallerden biri olan metinler, hedef dil için oluşturulmuş zengin kaynaklar arasındadır. Sesli ve sessiz okuma yoluyla hedef dilde öğrenim sağlayan öğrenci okuma materyali (kısa hikayeler, seviyeye uygun romanlar, sözlükler vb.) kullanma konusunda eksik deneyime sahip olduğu durumlarda hem telaffuz açısından hem de kelime bilgisi açısından eksiklikler yaşayabilmektedir. Bu eksiklikler; okurken kelimeleri tanımama, sesli okuma yaparken harflerin doğru çıkartılamaması, takılmadan akıcı

okuyamama şeklinde örneklendirilebilir. Okuma beceri alanında sorun yaşandığı tespit edilen hususlardan biri de “ünlü harflerdir (%18,75). Ünlü harflerin tanınması ve sesletimi için, seslerin doğru ayırımının yapılması aslında okumada “pratik eksikliği” kodu ile ilgili olabilmektedir. Zihin, şemalara adapte olmadıkça bu durumun sorun oluşturması doğal görünmektedir.

Konuşma beceri alanında ise “kelime eksikliği kodu (%20,51)” en çok dile getirilen ifadeler arasındadır. Ve bu durum aslında dilin tüm becerilerini etkileyen bilişsel bir durumdur. Öğrenci aktif kelime hazinesini ne kadar artırırorsa kendisini hedef dilde ifade ederken o kadar etkili olabilecektir. Ana dili kullanımında dahi kelime bilgisi (dağarcığı) önemliyken hedef dilde asla hafife alınmayacak bir durumdur. Konuşma beceri alanında en az dile getirilen aynı zamanda günlük hayatta genellikle önemsiz görülen “eksik dönüt (%5,13)” adlı kod ile ifade edilen durum ise öğrencinin hata yaptığında uyarılmamasıdır. Bu, öğrenciyi öğrenmek istediği ifadeye veya yanlış kullandığı ifadenin doğrusunu öğrenmeye götürmediği gibi olumsuz pekiştirmeye de yol açabilir.

Dinleme beceri alanında “insanların çok hızlı konuşması (%43,33)” adlı kod en çok dile getirilen ifade olarak görülmektedir. Anlama becerileri arasında gelişim evrelerine bakıldığında ilk gelişmeye başlayan beceri alanı olan dinleme, aslında en çok ihmal edilen beceri olarak bilinmektedir. Diğer tüm becerilere de etkisi olan dinleme beceri alanında insanların çok hızlı konuşması durumu öncelikle dinlemeyi ve sonra diğer tüm becerileri olumsuz etkileyebilmektedir. Alınacak mesaj düzenli ve anlaşılır olmadığında dinleyici açısından birçok sorun meydana gelebilmektedir. Bu beceri alanında en az dile getirilen ifade ise “yerel ağız kullanımı (%13,33)”. Bu durum, öğrencinin konuşma beceri alanında sesleri doğru ifade etmesine de yine olumsuz bir şekilde yön vermelerine neden olması bakımından dikkate değerdir.

Dinleme ile ilgili sorunlar kategorisinde yer alan “hızlı konuşan insanlar” kodu ile ilgili görüş bildiren öğrencilerin ifadelerinden birkaç tanesine aşağıda yer verilmiştir:

“Arkadaşlarım veya öğretmenlerim hızlı hızlı konuşuyor ve ben bir şey anlamıyorum.” (Ö28)

“Telefonda konuşmak çok hızlı oluyor ve ben anlamak için çok zor oluyor.” (Ö22)

“Benim dinlerken tek sıkıntım oluyor o mesela şu biri çok hızlı konuşuyor ve ben anlamayınca stres oluyorum. Anladım tamam deyip geçerim bazen.” (Ö 12)

Dil bilgisi öğretimi ayrı bir beceri alanı olmamakla beraber diğer becerilerle sezdirilmesi söz konusudur. Burada B1 seviyesine özgü bir durum olarak ifade edilen “+mAktA/mAktAn” kodu, isim-fiillerin öğrenilmesi konusunda öğrencilerin güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Hâl eklerinin isim fiillerle kullanımında yaşanan bu güçlüğü yine hâl eklerinde eksik öğrenmelerin varlığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise öğrencilerin dil bilgisi temelli dil öğrenmeye odaklanmaları nedeniyle kurallar konusunda çok da sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Türkçe temel dil becerileri içerisinde sezdirilerek verilen dil bilgisi ile ilgili B1 öğrencilerinin sorun yaşadığı birkaç konu görüşmelerde göze çarpmaktadır. Öğrenci görüşlerinde isim-fiil yapım eklerinin ve birleşik zaman kullanımının zor olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden birkaçına aşağıda yer verilmektedir:

“Benim için bir de yazmakta şu sorun oluyor. Ne zaman +mAktA ne zaman +mAktAn kullanıyorum bilmiyorum.” (Ö29)

“Şimdi mesela ‘geliyordum’ diyorum bu her zaman sıkıntı. Nasıl kullanacağım ben zor biraz.” (Ö26)

“Ben +mAk için çok zor yapıyorum. Bir de ekler geliyor o zor bana.” (Ö23)

Tablo 3. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Telaffuz	5	10,64
Noktalı ünlü ve ünsüz harfler	14	29,79
Yerel ağız kullanımı	5	10,64
Dil bilgisi kurallarının çokluğu	6	12,77
Ünlü harf çeşidinin fazla ve benzer olması	4	8,51
Sesli ve sessiz harflerin sınıflanması	5	10,64
Dil bilgisinin zorluğu	8	17,02
Toplam	47	100

Tablo 3’e bakıldığında B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 47’dir. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara bakıldığında “noktalı ünlü ve ünsüz harfler (%29,79)” kodu en çok görüş bildirilen ifade olarak görülmektedir. Türk Latin alfabesinde yer alan noktalı harflerin fazla oluşu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri zorlamakta olduğu görülmektedir.

Noktalı ve noktasız harfler konusunda sorun yaşanması Türkçenin birçok özelliğinde sıkıntı yaşamaya da yol açmaktadır. Harflerin anlaşmalar dizgesi olmasından kaynaklı bu durum telaffuzu da etkilemiş durumdadır.

Noktalı ve noktasız harfler kodu için dört öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrencilerin görüşlerini ifade eden cümlelerinden birine aşağıda yer verilmiştir:

“Türk alfabetlerinde biraz şeyler var biraz değişmişler gelmiş. Türk alfabetleri mesela Osmanlı Türkçesinde böyle değildi” (Ö1).

“Ben mesela bilmiyorum ne kelime u ne kelime ü yazıyorum.” (Ö21)

“Genelde sürekli noktalı harflerde sorun yaşıyorum. Ünlüler mesela i harfi bazen de yumşak g”.

Bu kategoride en çok dile getirilen bir başka kod ise “dil bilgisinin zorluğu (%17,02)”dur. Dil bilgisinin öğretiminde genellikle yazma ve okuma beceri alanlarında sezdirilerek verilmesi söz konusudur. Öğrencilerden yazma esnasında ya da okuma esnasında -eklerin anlam değişimine sebep olması, bağlaçların ayrı yazılması, ünsüz benzeşmesi vb.- dil bilgisi kurallarını işletmeleri

beklenmektedir. Buradan hareketle Türkçenin dil özelliklerinin yanı sıra dil bilgisel zorlukların da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri zorladığı görülmektedir.

Tablo 4. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Beceri testlerinin ayrı verilmesi	1	10
Değerlendirme testlerindeki kelimelerin günlük kullanımdan uzak olması	4	40
Ders işleniş ve sınav tarzının farklı olması	5	50
Toplam	10	100

Tablo 4'e bakıldığında B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 10'dur. Öğrencilerin bu başlık altında en çok ileri sürdükleri sorun "ders işleniş ve sınav tarzının farklı olması (%50)"dir. Bütünlük ilkesinden hareketle öğrenciler Türkçenin dört temel dil becerisini derslerde bir arada görmekteyiz. Sınavlarda ise beceri testlerine özel ayrı sınav yapılmaktadır. Bu kategoride dile getirilen bir başka kod ise "beceri testlerinin ayrı verilmesi (%10)"dir. Öğrencilerin derste alıştıkları ders işleniş tarzının aksine, sınavlarda beceri testleri ayrı verildiğinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca sınavlarda testlerin ayrı verilmesi durumunda bazı beceri alanlarında sınav süresi yeterli gelirken bazı beceri alanlarında yetersiz kalmaktadır. Ders işleniş ve sınav tarzının farklı olması kodu ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden birkaçının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

"Dersler iyi emâ sınavlarda zaman kalmıyor. Tüm sınavlar bir anda alsak keşke (Ö24)."

"Sınavda dersler ayrı ayrı sınav oluyor, derste dinleme ve konuşma aynı zaman oluyor. Bu bana sorun oluyor (Ö2)."

Tablo 5. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular

<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Barınma	3	6,82
Hayat pahalılığı	7	15,91
Halk ağzının yaygın kullanımı	7	15,91
Türk arkadaş eksikliği	10	22,73
Türklerin yabancı dilde iletişime geçme çabaları	2	4,55
İnsanların çok hızlı konuşması	15	34,09

Toplam**44 100**

Tablo 5'e bakıldığında B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 44'tür. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgulara göre "insanların çok hızlı konuşması (%34,09)" en çok dile getirilen ifadeler arasındadır. Dinleme beceri alanında da sorun olarak ortaya çıkan "insanların hızlı konuşması" yabancı öğrencilerin anlama- anlatma becerilerinde ve iletişim kurmalarında motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu kategoride bahsedilen başka bir ifade ise "Barınma (%6,82)"dır. Yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken psiko-sosyal yaşantılarının da öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar kategorisinde barınma ile ilgili konuda görüş bildiren öğrencilerin ifadelerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

"Alanya'da öğrenci yurtları az. Ona da biraz sıkıntı yaşadım ilk günlerde geldimde. Ben mecburum. Ben her şeyimle abim ilgileniyor. Ben şimdi otelde yaşıyorum ne için, çünkü yurt yok."
(Ö1)

"İstanbul'da ev kirasında çok bahalı. Biz arkadaşlarla beraber kalıyoruz. Ve bazen bu sorun çok."
(Ö3)

"Yuniverstenin bize imkan daha çok vermesini istiyorum. Çünkü yurtlar çok fazla insan var."
(Ö15)

Tablo 6. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlara ilişkin bulgular

Kod	f	%
Maske kullanımı	9	41
Derslerin süresinin kısalığı	13	59
Toplam	22	100

Tablo 6'ya bakıldığında B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 22'dir. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlara ilişkin kategoriye bakıldığında "ders süresinin kısalığı (%59)" en çok dile getirilen ifade olarak görülmektedir. Öğrencilerin derse katılımı ve devamsızlıkları konusunda samimi oldukları göz önüne alındığında ders süresinin kısalığının dil edinimi açısından yetersiz olabileceği ön görülmektedir. Bu kategorideki bir diğer ifade ise "maske kullanımı (%41)"dır. Salgın döneminde zorunlu olarak kullanılan maskeler konuşma ve dinleme beceri alanlarını olumsuz yönde etkilediği ve buradan hareketle öğrencilerin de dil edinimi açısından sorun yaşamalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Dil öğrenirken taklit yoluna da başvurmaktaız. Yabancı öğrencilerin de boğumlanma ve telaffuz açısından taklit edebilecekleri bir eğiticiye ihtiyaçları olmaktadır. Fakat son zamanlarda yaşanan salgın sebebiyle öğrenciler de dahil öğretmenler maske kullanmak durumunda kalmakta ve derste bu şekilde dili öğretmeye çabalamaktadırlar. Bu durumun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Şimdi maske var ve anlamak daha zor(Ö25).”

“Derste maske takmak çok sıkıcı ve zor(Ö11).”

“Mask var ve bu sebepten ben ne söylüyor anlamıyorum meselan”(Ö30).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı dil öğrenme-öğretme süreci hem öğrenci hem eğitici açısından zaman alan ve zahmetli bir süreç olarak bilinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında da durum farklı değildir. Bu çalışmada yabancı dil öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunlar ele alınmış ve bir değerlendirmede bulunulmaya çalışılmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular karşısında elde edilen verilere göre cevaplar kod ve kategoriler şeklinde sınıflanmıştır. Bazı sorunların frekans ve yüzdelik değeri çok çıkarken bazı sorunlar nadiren söylenmiştir. Bu sorunları başlıklar altında ele alırsak genel olarak beş bölümde incelenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin ileri sürdüğü toplam görüş sayısı 280’dir. Bu görüşlerin kategorik dağılımına bakıldığında en çok görüş bildirilen kategori “Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar (%56,07)” olarak görülmektedir. Bu kategoriyi azalan yüzdelik dilim sırasıyla “Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar (%16,79)”, “Sosyal yaşamda karşılaşılan sorunlar (%15,71)”, “Diğer sorunlar (%7,86)”, “Ölçme ve değerlendirmeye ilgili karşılaşılan sorunlar (%3,57)” kategorileri takip etmektedir. Elde edilen bulgular ışığında çalışmanın ana kategorisini en çok yüzdelik ifadeye sahip olan “Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunların (%56,07)” oluşturduğu görülmektedir. En az görüş ifade edilen kategori ise “ölçme ve değerlendirmeye ilgili karşılaşılan sorunlar (%3,57)” dir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınav tecrübesi edinmiş olduklarını fakat az da olsa bazı sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Türkçenin beceri alanlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında yazma beceri alanında en sık dile getirilen ifadeler arasında “Türkçe düşünememek (%17,02) ve “ünlü harflerle ilgili eksiklikler (%17,02)” kodları görülmektedir. Yazmanın en temel sorunlarından olan bu iki ifade ile öğrencilerin bilişsel anlamda sorun yaşadığını söylemek mümkündür. Öğrenci hedef dilde düşünebilmek için ön bilgilere yani şemalara ihtiyaç duymaktadır. Eksik olan şemaların varlığı ve kendi dilindeki şemalar ile uyum sağlayamama sonucunda öğrenci tutukluk yaşar veya hedef dilde düşünmede güçlük çeker. Diğer sorun ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin neredeyse tüm seviyelerde yaşadığı bir sorun olan “ünlü harflerle ilgili eksiklikler (%17,02)”dir. Kendi alfabesinde olmayan harfleri hedef dilde yazamama veya bu sesleri birbirinden ayıramama sıklıkla yaşanan bir durumdur. Yazma için oldukça önemli bu iki durum, öğrencileri gerek sınavlarda gerek günlük yaşamlarında zorlamaktadır. Ayrıca burada bahsedilen harfe dayalı yaşanan sorunun Türkçe öğrenirken yaşanan sorunlardan olan *insanların hızlı konuşması* durumu ile de ilgili olabileceği Akkaya ve Gün’ün (2016) çalışmasında da bulgulanmıştır. Türkçe öğrenmek, dil öğrenmek bir bütün olduğu için bu gibi çoklu problem durumlarının yaşanması kaçınılmaz görünmektedir.

Ünlü harflerle ilgili eksiklikler kodu ile ilgili yaşanan sorunun kaynağını Tüm (2014), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki /ı-i/, /g-ğ/, /c-ç/, /s-ş/ sesbirimlerini üretirken, bu sembolleri kendi dillerinde benzerlik olması durumunda aynı sembol olarak algılayabilmeleri olduğunu ileri sürmektedir. Şengül (2014) ise çalışmasında her dilde her

sesin karşılığı bulunamaması veya aynı seslerin farklı şekillerle simgeleştirilebilmesinden bahsederek önemli olanın dile ait seslerin ayırıcı özelliklerinin o millete ait olduğu ve bu durumun o milletin her sese yüklediği farklı vurgu ve tonlamalarda saklı olduğunun bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma beceri alanında en çok dile getirilen ifadeler arasında “pratik eksikliği (%21,88)” kodu görülmektedir. Öğrencinin dil öğrenirken en sık başvurduğu materyallerden biri olan metinler, hedef dil için oluşturulmuş zengin kaynaklar arasındadır. Sesli ve sessiz okuma yoluyla hedef dilde öğrenim sağlayan öğrenci okuma materyali (kısa hikayeler, seviyeye uygun romanlar, sözlükler vb.) kullanma konusunda eksik deneyime sahip olduğu durumlarda hem telaffuz açısından hem de kelime bilgisi açısından eksiklikler yaşayabilmektedir. Bu eksiklikler; okurken kelimeleri tanımama, sesli okuma yaparken harflerin doğru çıkartılamaması, takılmadan akıcı okuyamama gibi örneklendirilebilmektedir. Okuma beceri alanında dile getirilen bir başka sorun ise “ünlü harfler (%18,75)”dir. Ünlü harflerin tanınması ve sesletimi için, seslerin doğru ayrımının yapılması aslında okumada “pratik eksikliği” kodu ile de ilgili olabilmektedir. Zihin, şemalara uyum sağlamadıkça bu durumun sorun oluşturması doğal görünmektedir. Akkaya ve Gün’e (2016) göre *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin farklı alfabe kullanması, hızlı okumanın önünde bir engel olarak görülmektedir. Yazma becerisinde sorun yaşayan 4 Türkçe öğrenen Arap öğrencinin 2’sinin yazma becerisinde de sıkıntı yaşamasının altında alfabe farklılığı yatmaktadır. Çünkü yazmanın da okumanın da temelinde “harf” vardır.* Burada yalnızca Arap öğrencilerin değil, farklı uluslardan öğrencilerin de aynı sorunu yaşayabileceğini hatırlamak gerekmektedir.

Konuşma beceri alanında en fazla dile getirilen sorun “kelime eksikliğidir (%20,51)”. Bu durum aslında dilin tüm becerilerini etkileyen bilişsel bir durumdur. Öğrenci aktif kelime hazinesini ne kadar artırırorsa kendisini hedef dilde ifade ederken o kadar etkili olabilecektir. Ana dili kullanımında dahi kelime bilgisi (dağarcığı) önemliken hedef dilde asla hafife alınamayacak bir konudur. Öğrenilen kelime sayısı arttıkça bir dilin öğrenilmesi daha da kolaylaşmaktadır. Bu nedenle hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama çalışmalarında başarıyı yakalayabilmek adına kelime hazinesinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Kaldırım ve Degeç, 2017; ss.34) Konuşma beceri alanında en az dile getirilen aynı zamanda günlük hayatta genellikle önemsiz görülen “eksik dönüt (%5,13)”, öğrencinin hata yaptığında uyarılmamasıdır. Bu, öğrenciyi öğrenmek istediği ifadeye veya yanlış kullandığı ifadenin doğrusunu öğrenmeye götürmediği gibi olumsuz da pekiştirilebilmektedir.

Dinleme beceri alanında en çok öne sürülen sorun “insanların çok hızlı konuşmasıdır (%43,33)”. Anlama becerileri arasında gelişim evrelerine bakıldığında ilk gelişmeye başlayan beceri alanı olan dinleme, aslında en çok ihmal edilen beceri olarak bilinmektedir. Diğer tüm becerilere de etkisi olan dinleme beceri alanında insanların çok hızlı konuşması, öncelikle dinlemeyi ve sonra diğer tüm becerileri olumsuz etkileyebilmektedir. Alınacak mesaj düzenli ve anlaşılır olmadığında dinleyici açısından birçok sorun meydana gelebilmektedir. Bu beceri alanında en az dile getirilen ifade ise “yerel ağız kullanımını (%13,33)”. Öğrencilerin sesleri doğru anlaması ve doğru ifade etmesi bakımından ağız kullanımları yerine standart Türkçeyle öğretime özen gösterilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi müstakil bir öğrenme alanı olarak kabul edilemez. Bunun yerine dilbilgisi konularının diğer beceri alanları içinde sezdirilerek öğretilmesi gerekmektedir. B1 seviyesine özgü bir durum olarak ifade edilen “+mAktA/mAktAn” kodu, isim-fiillerin öğrenilmesi konusunda öğrencilerin güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Hâl eklerinin isim fiillerle

kullanımında yaşanan bu güçlüğün yine hâl eklerinde eksik öğrenmelerin varlığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 47'dir. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçenin dil özellikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara bakıldığında “noktalı ünlü ve ünsüz harfler (%29,79)” kodu en çok görüş bildirilen ifade olarak görülmektedir. Türk Latin alfabesinde yer alan noktalı harflerin fazla oluşu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri zorlamakta olduğu görülmektedir. Bu durum hem yazma hem okumada öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır. Özellikle yazma konusunda noktalı ünlüler, öğrencilerin güçlük yaşadıkları bir konudur. Bu durum Dayan'ın (2020) Araçlara Türkçe öğretimde karşılaşılan sorunlar üzerine yaptığı araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik arz etmektedir. Dayan'ın tespitlerine göre Arap uyruklu öğrenciler yazmada noktalı harfler ile noktasız harfleri birbirine karıştırmakta, daha çok noktalı ünlüleri noktasız yazılmaktadırlar.

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları ölçme ve değerlendirmeyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 10'dur. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sorunlara bakıldığında en çok dile getirilen kod “ders işleniş ve sınav tarzının farklı olması (%50)”dır. Öğrenciler Türkçenin dört temel dil beceri derslerini bütünlük ilkesi üzerine bir arada görmekteyiz ancak sınavlarda becerilerin ayrı ayrı ölçüldüğü görülmektedir. Bu kategoride dile getirilen bir başka kod ise “beceri testlerinin ayrı verilmesi (%10)”dır ve bu durum bir önceki bahsedilen kod ile ilintilidir. Sınavlarda beceri testleri ayrı verildiği için öğrenciler derste alıştıkları ders işleniş tarzını sınavlarda görememekte ve bu durumu sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sınavlarda testlerin ayrı verilmesi durumunda bazı beceri alanlarında sınav süresi yeterliyken bazı beceri alanlarında yetersiz kalmaktadır. Bu durum, zamanı tasarruflu kullanmaya engel teşkil etmektedir.

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 44'tür. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgulara göre “insanların çok hızlı konuşması (%34,09)” en çok dile getirilen ifadeler arasındadır. Bu sorunun dinleme beceri alanında elde edilen bulgularda da yüksek bir frekansla ifade edildiği görülmektedir. Bir arada değerlendirilecek olursa dinleme beceri alanında da sorun olarak ortaya çıkan “insanların hızlı konuşması” maddesinin yabancı öğrencilerin anlama anlatma becerilerinde ve iletişim kurmalarında motivasyonlarını olumsuz etkilemekte olduğu düşünülmektedir. Dinleme beceri alanını etkileyen bu durum konuşma beceri alanına da doğrudan etki etmektedir. Arslan ve Isakovic'e (2015) göre bireyin öğrendiği yabancı bir dilde kendini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmesi ancak o dilde okuduğunu ve dinlediğini doğru anlaması ve telaffuz etmesiyle mümkün olmaktadır. Bu kategoride bahsedilen başka bir ifade ise “Barınma (%6,82)” kodu olarak belirtilmektedir. Yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenirken psiko-sosyal yaşantılarının da öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlara ilişkin bulgulara ait toplam görüş sayısı 22'dir. B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlara ilişkin kategoriye bakıldığında “ders süresinin kısalığı (%59)” en çok dile getirilen sorun olarak görülmektedir. Öğrencilerin derse katılımı ve devamsızlıkları konusunda samimi oldukları göz önüne alınarak düşünüldüğünde ders süresinin kısalığının dil edinimi açısından

yetersiz olabileceği ön görülmektedir. Bu kategorideki bir diğer ifade ise “maske kullanımındır (%41)”. Salgın döneminde zorunlu olarak kullanılan maskeler konuşma ve dinleme beceri alanlarını olumsuz yönde etkilediği ve buradan hareketle öğrencilerin de dil edinimi açısından sorun yaşamalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Dil öğrenirken taklit yoluna da başvurduğumuz. Yabancı öğrencilerin de boğumlanma ve telaffuz açısından taklit edebilecekleri bir eğiticiye ihtiyaçları olmaktadır. Fakat son zamanlarda yaşanan salgın sebebiyle öğrenciler de dahil öğretmenler maske kullanmak durumunda kalmakta ve derste bu şekilde dili öğretmeye çabalamaktadırlar.

Genel olarak araştırma sonucunda B1 düzeyinde karşılaşılan sorunların Türkçenin genel özelliklerine, beceri alanlarına, öğretmene, öğrenciye, öğretim ortamına, öğretim sistemine, çevreye bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu araştırmayla elde edilen bulgular, bu başlıkların daha da öze indirgenerek mevcut durumun betimlenmesine katkı sunması bakımından değerlidir. Sorunların çözümüne yönelik olarak teorinin yanı sıra etkinlik temelli yaklaşıma dayalı ve görev odaklı yaklaşımı esas alan dersler yapılması, bu doğrultuda öğrencilerin özellikle anlatma becerilerini geliştirmek üzere onları aktif kılacak sınıf içi etkinlik ve uygulamalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Açık, F (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Akkaya, A ve Gün, M (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği, *Turkish Studies*, ss.9-18.
- Biçer, N, Çoban, İ ve Bakır, S (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7(29), ss.125-135.
- Dayan, S. (2020). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler: Bağdat örneği, *Journal of Research in Turkic Languages*, 2 (2), 139-146.
- Kaldırım, A ve Degeç, H (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,7(1), ss.19-36.
- Özgeriş, M M (2017). Atatürk Üniversitesine öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunlar, *Humanitas*, 5 (9), 71-85.
- Şengül, K (2014) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), ss. 325-339.
- Tüm, G (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 255-266.
- Ülper ve Çetinkaya (2017). Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2017/Niğde.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Millî Kültür Unsurlarının Varlığı

Öğretim Görevlisi Dr. Gökçe DEMİRYÜREK

Necmettin Erbakan Üniversitesi

gdemiryurek@erbakan.edu.tr

Öğretim Görevlisi Dr. Sinem Gönen KAYACAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sinem.kayacan@omu.edu.tr

Özet

Çağımızda ana dilinin haricinde başka bir dil bilmek, bir ayrıcalık olmaktan çıkmış zorunluluk halini almıştır. Özellikle ülkemizde yabancı uyruklu insanların sayısının göçler nedeniyle son yıllarda artması, Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısını da artırmaktadır. Alandaki ihtiyaca cevap vermek kadar dil öğretiminin kalitesi de önemlidir. Çünkü bir dil sadece kelimelerden ve dil bilgisinden ibaret değildir. Hedef dili öğrenmek isteyen bireylerin, o dilin ait olduğu toplumu ve o toplumun kültürünü tanıması, dili daha işlevsel kullanmalarına ve topluma daha kolay adapte olmalarına katkıda bulunacaktır. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplarda millî kültür unsurlarına yer verilmesi, bu bakımdan önem göstermektedir. Bu çalışmanın amacı da söz konusu kitaplarda millî kültür unsurlarına ne kadar yer verildiğini tespit etmektir. Çalışma kapsamında incelenmek için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı seti örneklem olarak seçilmiştir. Setteki kitapların A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri incelenmeye alınmıştır. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kitaplardaki “kültürden kültüre” bölümlerinde yer alan millî kültür unsurları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda B1 ve B2 kitaplarında millî kültür unsurlarına diğer kitaplara oranla daha fazla yer verildiği, en az kültür unsurunun ise A1 kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da A1 kitabında dilin temel kavramlarını öğretmeye odaklandığı gösterilebilir. Genel olarak bakıldığında ise kitaplarda yer verilen millî kültür unsurlarının “yemek kültürü”, “gelenek-görenek” ve “kültürel miras” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Millî Kültür, Ders Kitabı.

The Presence of The Elements of Turkish Culture in Turkish Teaching Books for Foreigners

Abstract

In our age, knowing a language other than one's mother tongue has become a necessity rather than a privilege. The increase in the number of foreign nationals in our country in recent years due to immigration also increases the number of people who want to learn Turkish. The quality of language teaching is as important as responding to the need in the field. Because a language is not just about words and grammar. The individuals who want to learn the target language, getting to know the society to which that language belongs and the culture of that society will contribute to their use of the language more functionally and to adapt to the society more easily. In this respect, it is important to include elements of national culture in the books prepared to teach Turkish to foreigners. The aim of this study is to determine how much data is given to national cultural elements in the books in question. The New Istanbul Turkish Textbook for International Students set was chosen as a sample to be examined within the scope of the study. A1, A2, B1, B2 and C1 levels of the books in the set were examined. The data obtained by the document analysis method were analyzed by the content analysis method. The national cultural elements in the "from culture to culture" sections in the books were determined. As a result of the research, it has been determined that national cultural elements are given more place in B1 and B2 books compared to other books, and the least cultural element is included in A1 book. As the reason for this, it can be shown that the book A1 focuses on teaching the basic concepts of language. In general, it is seen that the national cultural elements included in the books are concentrated in the categories of "food culture", "tradition-custom" and "cultural heritage".

Keywords: Turkish Teaching, National Culture, Textbook.

Giriş

Günümüzde ana dilinin haricinde başka bir dil bilmek, bir meziyet olmaktan çıkmış bir zorunluluk haline gelmiştir. Küreselleşen dünyada iletişim kurabilmek, teknoloji, sağlık ve kültür gibi birçok farklı alandaki gelişmeleri takip edebilmek ve çağa ayak uydurabilmek için küresel boyutta tercih edilen bir dili bilmek ayrıcalık değil gerekliliktir. Bu bakımdan Türkçe, dünya üzerinde çok konuşulan dillerden biri olmasının yanı sıra son yıllarda Türkçeye duyulan ilginin artması da beklenmektedir. Bunun sebebi ise ülkemizin son yıllarda aldığı büyük göçlerdir. Bu durumun Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısını artırması kaçınılmazdır. Bu nedenlerle Yabancılara Türkçe öğretimi, ülkemizde son yıllarda daha önemli bir alan hâline gelmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmaların her geçen gün artması, bunun göstergesi olarak değerlendirilebilir (Gökçen ve Aslan, 2019; Gönen Kayacan ve Öncül, 2020).

Bir dili bilmek, sadece o dildeki bütün dil bilgisi kurallarını ve söz varlığını bilmek değildir. Bir dili gerçek anlamda bilmek, o dildeki insanların dünya görüşlerini, insan ilişkilerini, değerlerini de bilmeyi gerektirir. Hedef dili öğrenmek isteyen bireylerin, o dilin ait olduğu toplumu ve o toplumun kültürünü tanınması, dili daha işlevsel kullanmalarına katkıda bulunacaktır. Nitekim Qu da hedef dili öğretenlerin de öğrenenlerin de hedef dilin değer sistemlerine, kurumlarına, kişilerarası ilişkilerine kısacası kültürüne ilişkin özel bilgileri edinmesi gerektiğini söylemektedir (2010).

Dünya görüşü, değer yargıları, insan ilişkileri, kurumların yapısı gibi birçok unsuru kültür başlığı altında toplamak mümkündür. Kültürün şimdiye kadar birçok farklı tanımı yapılmıştır. Ancak en genel haliyle kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler olarak tanımlanabilmektedir (TDK, 2010). Kültür ve dil arasındaki sıkı bağ ise birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiş ve üzerinde önemle durulmuştur. Mehmet Kaplan, “Kültür ve Dil” adlı yapıtında dilin kültür sayesinde zenginleştiğini vurgular. Kültürün dilin besleyicisi, dilin ise kültürün taşıyıcısı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Dil, ayrılmaz bir şekilde kültüre bağlıdır ve kültürel değerler dil aracılığıyla yansıtılır (Sun, 2013). O halde bir dili öğrenmek, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürü de öğrenmek demektir. Nitekim Tran ve Dang yaptıkları çalışmada yabancı dil öğreticilerinin öğretim süreleri boyunca hangi kültürel bilgileri kısaca tanıtacaklarına ve hangi kültürel bilgileri kapsamlı bir şekilde aktaracaklarına karar vermeleri gerektiğini ve bunun çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (2014).

Yabancı dil öğretiminde hangi kültürel unsurların öğretilmesi belirlenmesinin sadece öğreticilere bırakılması kişisel ve farklı uygulamalara yol açabilir. O nedenle yabancılara dil öğretmek için hazırlanan kitaplarda bu konuya sistemli bir şekilde yer verilmesi daha doğru olacaktır. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapların Türk toplumunun kültürünü tanıtmaya, dilimizin daha etkili öğretilmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim alanda da yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımının önemini vurgulayan çalışmalara rastlanmaktadır (Ökten ve Kavanoz, 2014; Kutlu, 2015; Memiş, 2016; İşcan ve Yassıtış, 2018; Ayrancı, 2019; Köçer ve Ökten, 2022). Bu amaçla hazırlanan ders kitaplarında kültür aktarımının niceliği kadar niteliği de önemlidir. Kültür unsurlarımıza sıklıkla yer verilmesi, kültürümüzün zenginliğini göstermek açısından çeşitliliğin sağlanması da önemli konulardır. Bu çalışmanın amacı da yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplarda millî kültür unsurlarının varlığını ve durumunu tespit etmektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulunması hedeflenmektedir:

1. İncelenen kitaplar, milli kültür unsurlarını barındırıyor mu?
2. Bu kitaplarda hangi kültür unsurlarının öğretilmesi/tanıtılması tercih ediliyor?
3. Bu kültür unsurlarının kitaplarda yer almasının bir sistematığı var mı?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Dokümanlar, Türkçe eğitimcisi iki farklı araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilen içerik analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra araştırmacıların sonuçları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre ise Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü (Miles & Huberman; 64) kullanılarak aradaki benzerlik 0.83 bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacıların sonuçları tutarlı bulunmuştur.

Çalışmanın evrenini yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan bütün ders kitapları oluşturmaktadır. Evrenin genişliği nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmada örneklem olarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A1 (Bölükbaş vd., 2020), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A2 (Bölükbaş vd., 2020), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı B1(Bölükbaş vd., 2020), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı B2 (Bölükbaş vd., 2020), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı C1 (Bölükbaş vd., 2021) olmak üzere toplamda beş kitap belirlenmiştir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Öğretim Seti, Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir settir. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine uygun olarak hazırlanmıştır. Set, A1, A2, B1, B2, C1 olmak üzere toplam beş kitaptan oluşmaktadır. Her kitap ise altı üniteye ayrılmıştır. Her ünitenin sonunda “Kültürden Kültüre” bölümü bulunmaktadır. Çalışma, söz konusu kitapların “Kültürden Kültüre” adlı bölümleriyle sınırlandırılmıştır. Bu bölümlerdeki milli kültür unsurları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın temaları belirlenirken Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) esas alınmıştır. Programdaki “Millî Kültürümüz” teması içerisinde yer alan “aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra/göç, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz” kavramları, millî kültür unsurları olarak belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan kitaplardaki “Kültürden Kültüre” bölümleri, söz konusu unsurların varlığı açısından incelenmiştir. Önce araştırmacılar kitapları ayrı ayrı incelemiş ve fişlemeler yapmıştır. Bu aşamada Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Daha sonra her iki araştırmacının verileri karşılaştırılmış ve aradaki uyum katsayısı 0.83 bulunmuştur. Bu da her iki araştırmacının bulguları arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sonraki aşamada ise veriler, istatistikî olarak verilmiş ve grafiklerle görselleştirilmiştir.

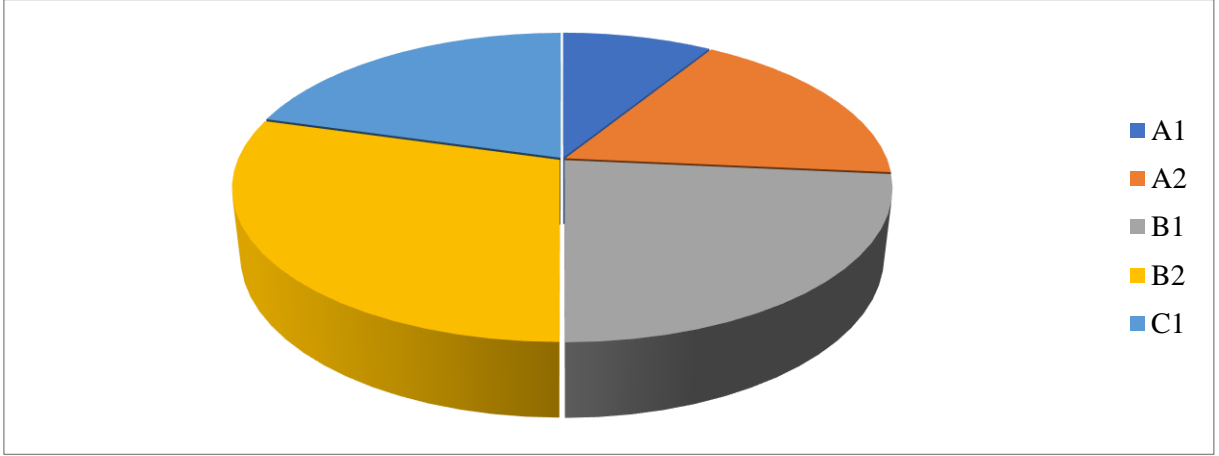
Bulgular

Araştırma kapsamında Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı setinin beş kitabında (A1, A2, B1, B2, C1) yer alan “Kültürden Kültüre” bölümleri millî kültür unsurlarının

varlığı açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda bütün kitaplarda millî kültür unsurlarına rastlanmıştır. Kitaplar arasında millî kültür unsurlarına yer verme sıklığı arasında önemli farklar olduğu saptanmıştır. Bu bölümde ayrı başlıklar altında her kitapta tespit edilen millî kültür unsurlarına ve örneklerine yer verilmiştir.

Aşağıda yer alan grafikte kültür unsurlarının kitaplara göre dağılımı görülmektedir.

Şekil 1. Millî Kültür Unsurlarının Kitaplardaki Yer Alma Sıklığı



A1 Kitabıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın sonucunda diğer kitaplarla karşılaştırıldığında en az kültür unsurunun A1 kitabında yer aldığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak da başlangıç seviyesindeki bir kitap olduğu için dilin temel kurallarını öğretmeye odaklanılması olduğu düşünülmektedir. A1 kitabında sadece üç farklı yerde millî kültür unsuruna yer verilmiştir. Bunlar; Türk aile yapısı hakkında verilen kısa bir bilgi, Hıdırellez'in tanıtımı ve Türk insanının sohbet kültürü hakkında verilen bilgilerdir. Kitaptaki millî kültür unsurları kategorilere eşit dağılmıştır.

Aşağıda yer alan grafikte A1 kitabındaki kategori dağılımları görülmektedir.

Şekil 2. A1 Kitabındaki Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımı



Türkiye'de birçok kişinin büyük bir ailesi var. Ama günümüzde büyük aileler azalıyor. (syf. 84)

Türk dünyasında her sene insanlar Hıdırellez'i kutluyor. (syf. 102)

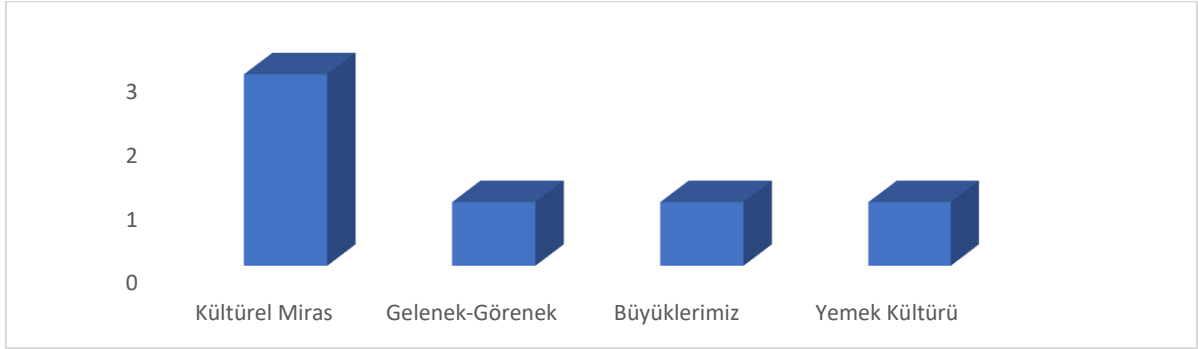
Türkiye’de genellikle yakın yakın arkadaşlarımızla siyaset ve din konularını konuşuyoruz. Yeni arkadaşlarımızla sağlık ve iş hakkında konuşuyoruz. Türkiye’de erkeklere maaşını sormak hoş değildir. (syf. 122)

A2 Kitabıyla İlgili Bulgular

İncelenen A2 kitabında millî kültür unsurlarından kültürel miras kategorisine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Onu yemek kültürü ve büyüklerimiz kategorileri takip etmektedir. Türk yemek kültüründe “Türk kahvesi” nin üzerinde özellikle durulduğu söylenebilir. Kültürel miras olarak da UNESCO’nun da somut olmayan kültürel miras kategorisinde değerlendirdiği “Karagöz ve Hacivat” A2 kitabında yer almaktadır. Onun dışında “zeybek oyunu”ndan ve “Gelin Kayası efsanesi”nden de kitapta bahsedilmektedir. Büyüklerimiz olarak ise “Hezarfen”in hayatı anlatılmaktadır.

Aşağıda yer alan grafikte A2 kitabındaki kategori dağılımları görülmektedir.

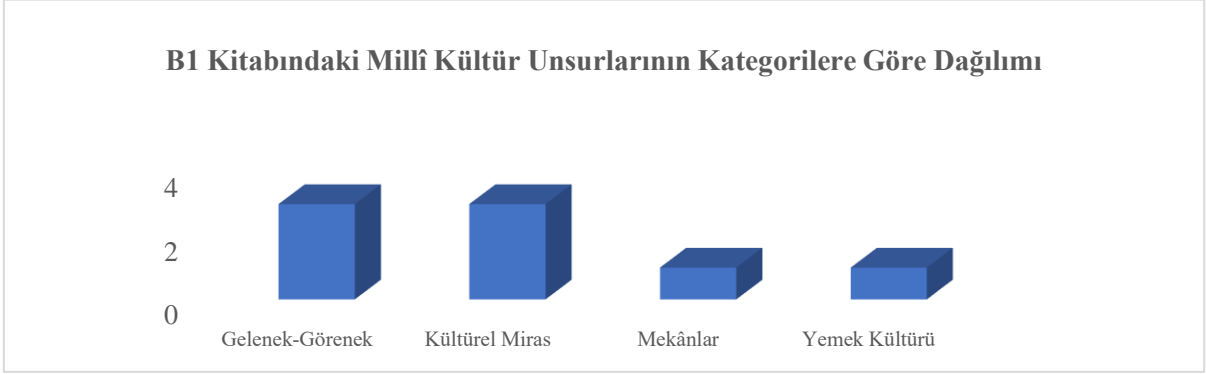
Şekil 3. A2 Kitabındaki Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımı



Türk kahvesi. Türkler genellikle kahvaltıdan sonra kahve içerler. Türk kahvesini içtikten sonra fal bakmak için fincanı kapatırlar. Dini bayramlarda ve kız isteme merasimlerinde her zaman Türk kahvesi içerler. (Syf. 58)

B1 Kitabıyla İlgili Bulgular

B1 kitabında millî kültür unsurlarının sayısının arttığı görülmektedir. Burada gelenek-görenek, kültürel miras, mekânlar ve yemek kültürü kategorilerindeki millî kültür unsurların ağırlıklı olduğu söylenebilir. B1 kitabında millî kültür unsurları içerisinde yer alan Türk mimarisi, Türk musikisi, çıraklık geleneği, Türk misafirperverliği gibi konulara yer verilmiştir. Aşağıda yer alan grafikte B1 kitabındaki kategori dağılımları görülmektedir.

Şekil 4. B1 Kitabındaki Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımı

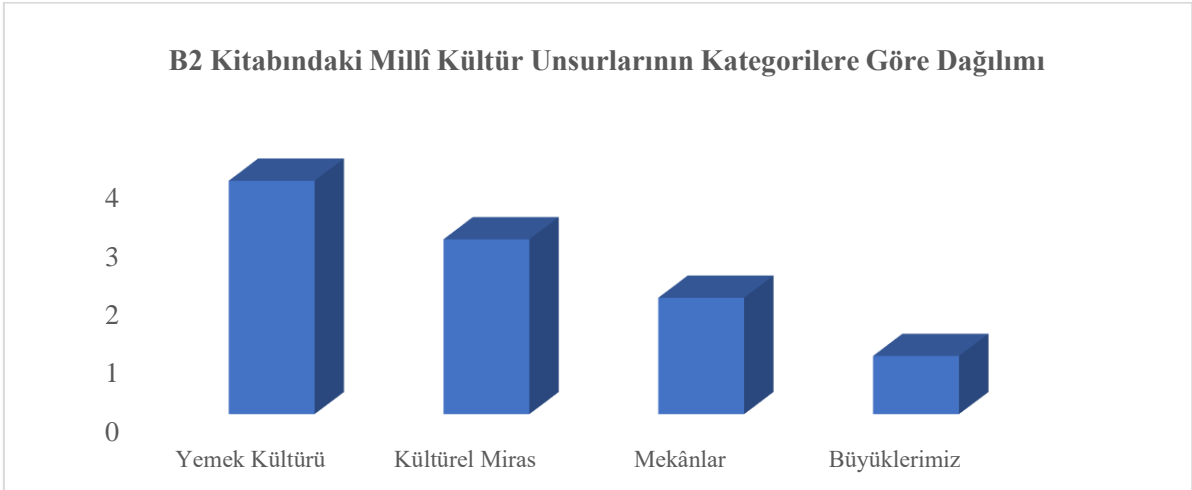
Müzik ile tedavi. Türkiye’de birçok kurum kronik hastalıkların tedavisinde Türk müziğinin makamlarını kullanmaktadır. (syf. 67)

Misafir çaya geleceksa börek, kurabiye, kek gibi yiyecekler; yemeğe geliyorsa çorba, zeytinyağlı, sıcak et yemekleri, salatalar hazırlarlar. Türkler misafiri kapıda karşılarlar. Misafir kapıdan içeri girdiğinde ayakkabılarını çıkarır, misafir terliklerini giyer. Misafir yeni bir eve gidiyorsa ev hediyesi götürür. Evin çocuğu misafirlere kolonya, şeker ikram eder. (syf. 126)

B2 Kitabıyla İlgili Bulgular

İncelenen B2 kitabında da millî kültür unsurlarının diğer kitaplara oranla daha fazla yer bulduğu görülmektedir. Kitapta Türk mutfağı, Türk büyükleri, yöresel enstrümanlar gibi farklı konulara yer verilmiştir.

Aşağıdaki grafikte kategori dağılımları görülmektedir.

Şekil 5. B2 Kitabındaki Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Yoğurt, ayran, mantı, iskender kebabı, alinazik kebabı, Türkiye’ye aittir. Çay Çin’den dünyaya yayılmıştır. ... başta Türkiye olmak üzere tüm dünyada sevilerek içilmektedir. (syf. 134).

Karadeniz kemençesi. Türkiye’de Karadeniz kemençesiyle çalınan türkülere insanlar horon isimli özel bir dansla eşlik eder. (syf. 72).

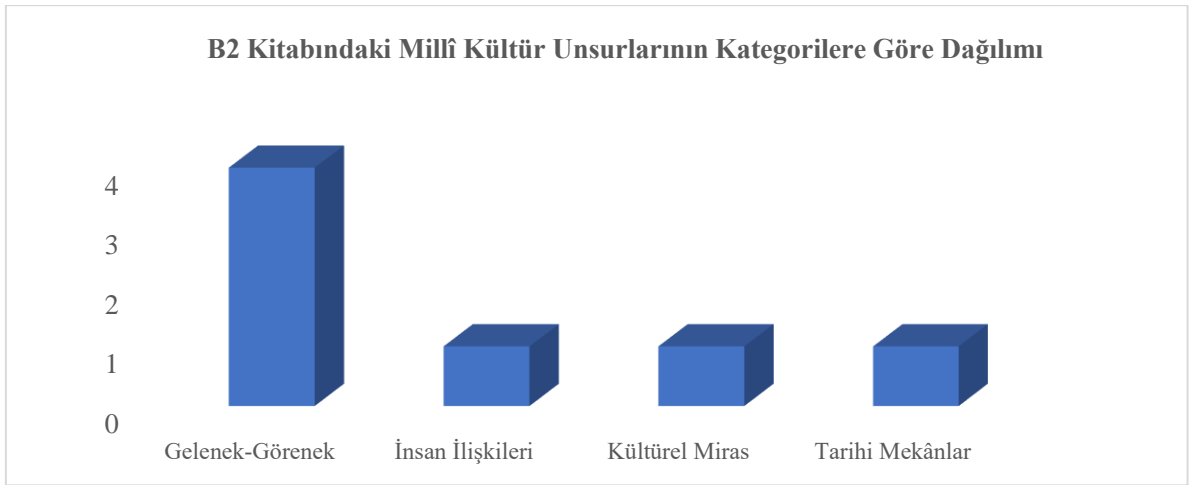
Evliya Çelebi, Seyahatname. Bir gün bir rüya gördü. Bu rüyayı bir işaret olarak kabul etti ve uzun yıllar seyahat etti. (syf. 26).

C1 Kitabıyla İlgili Bulgular

C1 kitabı incelendiğinde de en çok millî kültür unsurunun gelenek-görenek kategorisinde toplandığı görülmektedir. Onu insan ilişkileri, kültürel miras ve tarihi mekânlar kategorileri izlemektedir.

Aşağıdaki grafikte kategori dağılımları görülmektedir.

Şekil 6. B2 Kitabındaki Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımı



Türkiye’de saygı. Türkiye’de yabancı birine hitap ederken erkek veya kadın oluşuna göre “amca/teyze” ya da “abla/ağabey” gibi ifadeler sıklıkla kullanılır. Yaşlı bir erkek veya kadının tanıdık olsun olmasın herhangi bir gence “oğlum”, “kızım” ya da her ikisini de kapsayabilen “evladım”, “çocuğum” gibi kelimelerle hitap etmesi, Türk toplumunda çok rastlanır. (syf. 72)

İmece. ... Köyde yaşayanlar bir araya gelerek tarla sürer, hayvanlara bakar, mısır, fındık, zeytin ve meyveleri toplar. (syf. 94).

Dünyadaki ilk üniversiteler. Darulfünun Osmanlı İmparatorluğu döneminde II. Abdülhamit tarafından kurulan üniversitedir. ... Darulfünun, bugün İstanbul Üniversitesi adı altında eğitimlerine devam etmektedir. (syf. 136).

Millî Kültür Unsurlarının Kategorilere Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

İncelenen kitaplarda kültür unsurlarının kategorilere göre dağılımına baktığımızda beş kitabın toplamında en çok kültürel miras, gelenek-görenek ve yemek kültürü kategorilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Onları, aile, tarihî mekanlar ve büyüklerimiz kategorileri takip etmektedir. Aşağıda kültür unsurlarının dağılımıyla ilgili bir grafik sunulmuştur.

de çeşitlilik olarak millî kültür unsurlarımızın söz konusu kitaplarda daha fazla yer alması, yabancılara dilimizle beraber toplumsal yaşayışı öğretmek bakımından fayda sağlayacaktır.

Gerek kitaplar arasında gerekse de bölümler arasında kültür unsurlarının sıralanışı, düzeni ya da dağılımı arasında sistematik bir ilişki tespit edilememiştir. Hangi kültür unsurunun hangi düzeyde verileceği veya kitaplarda hangi kültür unsurlarına ne kadar yer verileceği gibi bir başvuru kılavuzu veya bir standardın olması, hazırlanacak ders kitaplarında kültür aktarımında birlik ve düzeni sağlayacaktır.

Millî kültür unsurlarının belli başlıklarda yoğunlaştığı, birçok kültür unsuruna ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Türkçe öğretim programında belirlenen millî kültür unsurlarının %70'i bu kitaplarda kendine yer bulamamıştır. Türk kültürü, uzun bir geçmişe ve sağlam köklere sahip bir kültürdür. Kültürümüzün zenginliğini aktarabilmek için sadece belli başlıklara yoğunlaşmamak gerekir. Yeme-içme kültüründen, örf ve adetlere, insan ilişkilerinden değerlere, iletişim biçimlerinden tarihî şahsiyetlere kadar bir milleti/toplumu tanımaya yarayacak bütün kültür unsurlarını bir düzen içerisinde aktarmak önemlidir.

Söz konusu kitaplarda her üniteye «Kültürden Kültüre» adlı ayrı bölümlerin yer alması, dil öğretiminde kültürün de öğretilmesi gerektiği gerçeğinin benimsendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Bu bölümlerde yer alan kültür unsurları belirlenirken belirli bir kültür sınıflamasının kullanılıp kullanılmadığıyla ilgili bir veriye ulaşılamamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda millî kültür unsurlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Dil ve kültür arasındaki bağdan hareketle bu üniteler zenginleştirilebilir. Kültürün dile yansımaları (deyimler, atasözleri, maniler, bilmece, vb.), örnekler üzerinden verilebilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplar karşılaştırılabilir. Böylece alandaki eksikler ve iyi örnekler ortaya konabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında hangi millî kültür unsurlarının yer alacağına dair bir program hazırlanması, söz konusu kitaplar arasında ve dil öğretiminde birlik sağlanması açısından fayda sağlayacaktır.

Bu çalışmada söz konusu kitapların sadece “Kültürden Kültüre” bölümleri incelemeye alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda kitapların bütün bölümleri kültür aktarımı bakımından incelenebilir.

Kaynakça

- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454.
- Bölükbaş F. vd. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş F. vd. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya F. vd. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş F. vd. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş F. vd. (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Gökçen, D. ve Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometrik çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Gönen Kayacan, S. ve Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10 (2), 778-790.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Köçer, N. ve Ökten, C. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kültür okuryazarlığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 674-688.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(2), 371-375.
- Tran, T., Q. & Dang, H., V. (2014). Culture teaching in English language teaching: Teachers’ beliefs and their classroom practices. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 4(2), 92-101.
- Qu, Y. (2010). Culture understanding in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61.

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Öğretmenlerin Metaforik Algıları

Öğretim Görevlisi Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
yecekici@atu.edu.tr

Özet

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, görece yeni bir uygulama alanıdır. Son yıllarda ortaya çıkan çeşitli toplumsal, ekonomik ve politik gelişmeler, çocukların da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerini gerektirmiştir. Öyle ki hem yurt içinde hem de yurt dışında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların sayısı günden güne artmaktadır. Verimli ve nitelikli bir eğitim için çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin doğasının, özgün koşullarının, olanak ve olanaksızlıklarının aydınlatılması gerekmektedir. Bu kapsamda, deneyim sahibi öğretmenlerin görüşleri, araştırmacılar için önemli bir veri kaynağıdır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları metaforların incelenmesi, bu alanın özgün yanlarının belirginleştirilmesine; öğretmenlerin deneyim, gözlem ve algılarının anlaşılmasına katkı sunabilir. Bu araştırmanın amacı, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmenlerin geliştirdiği metaforları tespit etmektir. Nitel modeldeki bu araştırma, fenomenoloji desenindedir. Çalışma grubu, Adana’da Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’nde (PIKTES) görev yapan, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneyim sahibi 126 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, 2018 yılında bir hizmet içi eğitim kursu sırasında toplanmıştır. Çalışma grubundan, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin benzetme yapımları ve bu benzetmelerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar, görüşlerini yazılı olarak ifade etmiştir. Veriler nitel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, temalar ve kategoriler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca doğrudan ve dolaylı aktarımlarla öğretmenlerin metaforları örneklendirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin metaforik algıları, “yenilik”, “zorluk”, “titizlik/dikkat”, “aşamalılık/plan”, “zaman/sabır”, “rehberlik/yardım” ve “kültürler arası iletişim” olmak üzere yedi ayrı temada incelenmiştir. Araştırmanın, son yıllarda önemli bir ivme kazanan çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalara kuramsal bir tartışma zemini sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen, metafor, algı.

Teaching Turkish as a Foreign Language to Children: Metaphorical Perceptions of Teachers

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language to children is a relatively new field of practice. Various social, economic and political developments that have emerged in recent years have required children to learn Turkish as a foreign language. In fact, the number of children learning Turkish as a foreign language is increasing day by day, both at home and abroad. For an efficient and qualified education, the nature, unique conditions, possibilities and impossibilities of teaching Turkish as a foreign language to children should be clarified. In this context, the opinions of experienced teachers are an important data source for researchers. Examining the metaphors of teachers about teaching Turkish as a foreign language to children can contribute to clarifying the genuine aspects of this field and understanding the experiences, observations and perceptions of teachers. The aim of this research is to identify the metaphors developed by teachers about teaching Turkish as a foreign language to children. This research in the qualitative model is in the phenomenology pattern. The working group consists of 126 teachers who work in the Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES) in Adana and have experience in teaching Turkish as a foreign language to children. Data were collected during an in-service training course in 2018. The study group was asked to make an analogy about teaching Turkish as a foreign language to children and to justify these analogies. Participants expressed their opinions in written form. The data were analyzed by qualitative content analysis technique, and themes and categories were presented through tables. In addition, teachers' metaphors were exemplified, compared and interpreted with direct and indirect transfers. Teachers' metaphorical perceptions were examined under seven different themes: "innovation", "difficulty", "meticulousness/attention", "progressiveness/plan", "time/patience", "guidance/help" and "intercultural communication". It is expected that the research will provide a theoretical discussion ground for studies in the field of teaching Turkish as a foreign language to children, which has gained significant momentum in recent years.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language to children, teacher, metaphor, perception.

Giriş

Çeşitli toplumsal, politik ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda önemli bir ivme kazanmıştır. Özellikle 2010'dan itibaren hem yurt dışında hem de yurt içinde, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları kayda değer bir artış göstermiştir. Nitekim Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki çocuklara Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için çeşitli çalışmalar yapmakta ve öğretim materyalleri yayımlamaktadır. Türkiye Maarif Vakfı'nın çocukları hedef kitle olarak hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) ve ders materyalleri ile Yunus Emre Enstitüsü'nün çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırladığı ders materyalleri, Türkçeye artan ilginin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli gelişme de Suriye İç Savaşı'dır. Çangal ve Çelik (2021, p. vıı), Suriyelilerin Türkiye'ye göç etmesiyle çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeni bir boyut kazandığını belirtmektedir.

Suriye İç Savaşı, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için bir dönüm noktası olarak nitelendirilebilir. 2011'de başlayan Suriye İç Savaşı'nın ardından Suriyeliler Türkiye'ye göç etmeye başlamıştır. 9 Haziran 2022 tarihi itibarıyla Türkiye'de kayıtlı geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı toplam 3 milyon 764 bin 193 kişidir. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). 2022 Mart ayı istatistiklerine göre ülkemizde yaşayan Suriyelilerin 1 milyon 785 bin 690'ı 0-18 yaş arasındadır (Mülteciler Derneği, 2022). Yani Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaklaşık %47'si çocuktur. Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim hakkından yararlanabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğrenimi, Suriyeli çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamaları için de bir zorunluluktur. Suriyeli çocukların toplumsal uyumu ve bütünleşmesi, Türkçe ile olanaklıdır. Bu kapsamda, Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik, 3 Ekim 2016 tarihinde, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) başlatılmıştır. AB tarafından fonlanan bu proje kapsamında okula kayıtlı Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu (Afganistan, Yemen, Somali, Irak ve Filistin) 473 bin 404 çocuğa Türkçe eğitimi verilmiştir (PIKTES, 2021). Kısacası çeşitli sosyal ve politik gelişmelerin etkisiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de yaşamsal bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Bu gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak “çocuklara” nasıl öğretileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Başka bir deyişle son on yılda ortaya çıkan bu “yeni” uygulama alanı, akademik bağlamda yeni soru işaretlerini beraberinde getirmektedir.

Alan yazınında vurgulandığı gibi, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kendine özgü birtakım nitelikler taşımaktadır (Dudak ve Biçer, 2021; İşigüzel ve Gir, 2020; Kurt, 2020, 2021; Morali, 2020; Tanrıkulu ve Koyuncu, 2020; Tanrıkulu ve Sömek, 2020). Çocukların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişim özelliklerinin yetişkinlerden farklı olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocukları merkeze alan bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanan yöntemlerin, kullanılan materyallerin, öğretmen-öğrenci iletişiminin yetişkinlerden farklı olması doğaldır. Bu bağlamda verimli ve nitelikli bir eğitim için çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin doğasının, özgün koşullarının, olanak veya olanaksızlıklarının aydınlatılması gerekmektedir. “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin özgün yanları nelerdir? Öğretmenlere göre çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek nasıl bir alandır? Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi algısı nasıldır?” gibi sorulara yanıt bulabilmek, dolayısıyla çocuklara yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminin özgün yanlarını belirginleştirebilmek için bu alanda deneyim sahibi öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalıdır. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları metaforların incelenmesi, alandaki sorunların belirginleştirilmesine, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerinin anlaşılmasına katkı sunabilir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan yazını incelendiğinde araştırmaların belirli konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Ders kitaplarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Biçer ve Kılıç, 2017; Deniz ve Çekici, 2019; İşigüzel ve Gir, 2020); oyunların yazma becerisine (Ayık, 2019), öğrenme tutumu ve konuşma becerisine etkisini sınavan (İnal ve Korkmaz, 2019); hikâye (Kurt, 2020), şarkı (Tanrıkulu ve Koyuncu, 2020) ve çizgi film kullanımını değerlendiren (Tanrıkulu ve Sömek, 2020); çocukların dinleme alışkanlıklarını inceleyen (Melanlıoğlu, 2016) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca sözcük öğretimi konulaştırılan (Aydoğdu, Aydoğdu, Asmaz, 2019), öğrencilerin sözcük bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisini ele alan (Ateş ve Bahşi, 2019), öğretmen görüşleri doğrultusunda eğitim sürecini değerlendiren (Boylu ve Işık, 2019, 2020; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Doğan ve Ateş, 2018; Gültutan ve Kan, 2019; Morali, 2018; Şen ve Solak, 2019), öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretim programını ele alan (Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018) çalışmalar da mevcuttur. Ancak alan yazınında, öğretmenlerin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin metaforik algılarını ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin metaforik algılarını tespit etmek ve değerlendirmektir. Çalışmanın, son yıllarda önemli bir ivme kazanan çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalara kuramsal bir tartışma zemini sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında öğretmenlerin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel modelde, fenomenoloji (olgu bilim) desenindedir. Fenomonoloji desenindeki araştırmalar, bir veya birkaç kişinin fenomen veya kavramlarla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ele alır (Creswell, 2016, s. 77). Fenomonoloji deseninde, insanların farkında olduğu veya olmadığı olgulara odaklanılır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 111). Başka bir deyişle kişilerin belirli kavramlara/olgulara ilişkin deneyim ve algıları incelendiğinde fenomenoloji deseni işe koşulur. Bu çalışmada da öğretmenlerin “çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretme” olgusuna yönelik algıları incelendiği için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Adana’da PIKTES kapsamında çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi bulunan 126 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 120’si sınıf öğretmeni, 6’sı Türkçe öğretmenidir. Çalışma grubunun 102’si kadın, 24’ü erkektir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2018 yılında toplanmıştır. Çalışma grubundan bir form aracılığıyla “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek ... gibidir. Çünkü ...” cümlelerini yazılı olarak tamamlamaları

istenmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere Türkçeyi yabancı dil olarak “çocuklara” öğretmenin nasıl bir deneyim olduğunu düşünmeleri istenmiştir. Katılımcılar, görüşlerini forma yazılı olarak ifade etmiştir. Veriler, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde, öğretmenlere verilen bir hizmet içi eğitim kursu esnasında toplanmıştır. Verilerin toplanması 5-10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler nitel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi alan yazını (Creswell, 2016; Gürbüz ve Şahin, 2017; Punch, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013) doğrultusunda öğretmenlerin metaforları ve gerekçelerinden hareketle kategori ve temalar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken önce kategoriler, daha sonra temalar belirlenmiştir. Yani veriler, özelden genele doğru kavramsallaştırılmıştır. Kategoriler belirlendikten sonra birbirine benzeyen veya birbiriyle kesişen, başka bir deyişle oldukça benzer içerikler taşıyan kategoriler varsa, bunlar birleştirilmiştir. Ardından ilişkili kategoriler ayrı dosyalarda listelenmiş, sınıflandırılmış ve kategorilerin frekansları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra kategorilerden yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Temalar kavramsallaştırılırken genel ve kapsayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Tema ve kategoriler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca doğrudan ve dolaylı aktarımlarla öğretmenlerin metaforları örneklendirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik metaforik algıları, yedi ayrı temada değerlendirilmiştir. Bunlar “yenilik”, “zorluk”, “titizlik/dikkat”, “aşamalılık/plan”, “zaman/sabır”, “rehberlik/yardım” ve “kültürler arası iletişim”dir. Öğretmenlerin “yenilik” temasındaki metaforları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin “Yenilik” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Yenilik	Dünya (Ö1, Ö29, Ö36)	3
	Yeni bir adayı keşfetmek ve o adaya yeni bir şekil vermek (Ö2)	1
	Yeni bir bahçe hediye etmek (Ö71)	1
	Yeni bir dünya inşa etmek (Ö36)	1
	Yeni bir hayat aşlamak (Ö109)	1
	Yeni ve farklı bir dünyanın kapısını açmak (Ö65, Ö73, Ö76, Ö83)	4

Tablo 1 incelendiğinde 11 öğretmenin, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yeni bir yeri keşfetmeye, yeni bir hayatı ve dünyayı inşa etmeye, yaşamları şekillendirmeye benzettiği görülmektedir. Örneğin Ö65 “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek onlara yeni ve farklı bir dünyanın kapısını açmak gibidir. Çünkü dil demek; o dünyanın her alanından farklı tatlar sunar, farklı insanlarla iletişimi, en önemlisi değişimi sağlar.” demektedir. Çocuklara yabancı dil

olarak Türkçe öğretimini, sadece tek bir bahçesi olan birine yeni bir bahçe hediye etmeye benzeten Ö71 ise bu metaforunu şöyle gerekçelendirmektedir: “Çünkü tek bir dille sınırlı olan çocuk, yeni bir dille daha çok insan tanır, daha çok iletişim kurar ve hayatı kolaylaşıp güzelleşir.” Ö109 ise bu öğretim sürecini çocuklara yeni bir hayatı aşlamaya benzetirken “Çünkü belirli kurallar çerçevesinde toplum içinde uyum sağlamayı, dilimizi, kültürümüzü aktarmayı amaç edinmektedir.” diyerek toplumsal uyuma ve bütünleşmeye vurgu yapmaktadır. Kısacası bazı öğretmenlere göre Türkçe, sadece yeni bir dilin değil, aynı zamanda yeni bir kültürün, deneyimin ve yaşamın da kapısını aralamaktadır. Bu yenilik, sosyalleşmek ve iletişim kurabilmek için oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin “zorluk” temasındaki metaforları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Zorluk” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Zorluk	Alzheimer hastası birine sürekli bir şeyi tekrar etmek (Ö32)	1
	Akıntıya karşı kürek çekmek (Ö42, Ö64)	2
	Bilmediğin bir şehirde kaybolmak (Ö101)	1
	Bilmediğin bir oyunu oynamak (Ö20)	1
	Bilmediğim bir yemeği yapmaya çalışmak (Ö100)	1
	Boş bir havuzu kovayla doldurmaya çalışmak (Ö41)	1
	Buğulu cama yazı yazmak (Ö106)	1
	Çölde olmak (Ö8)	1
	Denize atılan bir taşı aramaya çalışmak (Ö70)	1
	Deveye hendek atlatmak (Ö9, Ö16, Ö25, Ö37, Ö77, Ö95, Ö97)	7
	Dik bir dağa tırmanmak (Ö21, Ö26, Ö35, Ö54)	4
	Gözleri hiç görmeyen birine renkleri anlatmak (Ö11)	1
	Hamilelik (Ö10)	1
	Havanda su dövmek (Ö39, Ö43)	2
	İğneyle kuyu kazmak (Ö67, Ö92)	2
	Kalp krizi hissi yaşamak (Ö12)	1
	Mayın tarlasına girmek (Ö3)	1

Samanlıkta iğne aramak (Ö13, Ö22, Ö69)	3
Sert bir toprağı kazmak (Ö19)	1
Sesli harfleri bilmeden konuşmak (Ö50)	1
Suya yazı yazmak (Ö27)	1
Yemek yapmayı bilmeyen birine yemek yapmayı öğretmek (Ö34, Ö87)	2
Yeni doğmuş bir bebeğe ana dilini öğretmek (Ö24, Ö66, Ö103)	3
Yeni doğmuş bir bebeğe konuşmayı öğretmek (Ö38, Ö68, Ö113, Ö117)	4
Zorlu bir yolculuk (Ö58)	1

Tablo 2 incelendiğinde 45 öğretmenin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini zorlu bir deneyim olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmenler, duygularını iğneyle kuyu kazmak, deveye hendek atlatmak, kalp krizi hissi yaşamak gibi benzetmelerle ifade etmiştir. Söz gelimi çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini mayın tarlasında yürümeye benzeten Ö3; ne zaman, nasıl bir soruyla karşılaşacağını kestiremediğini söylemekte, bazen sorulara cevap veremediğini ifade etmektedir. Öğretim sürecini deveye hendek atlatmaya benzeten Ö9 ise “Bir kere anlatmak yetmiyor. Defalarca anlatıyorsun, sonuç yine değişmiyor.” demekte; aynı metaforu kullanan Ö16 ise kültürel farklılıklar ile alfabe farklılıklarını bu zorluğun sebebi olarak görmektedir. “Akıntıya karşı kürek çekmek” metaforunu kullanan Ö64, öğretmenin yol kat ettiğini zannetse de aslında bir arpa boyu yol alabildiğini söylemektedir. “Suya yazı yazma” metaforunu kullanan Ö27, “Emek verip düşünüp kalem alıp yazıyorsunuz. Zihinlerinde kalır diye umuyorsunuz ama ertesi gün bomboş geri geliyorlar.” demektedir. Ö32 de “Alzheimer” metaforunu kullanarak benzer bir duruma dikkat çekmiştir. Bu metaforlar ve gerekçeler, çocukların dil öğrenimi motivasyonu ile ilgili olabileceği gibi öğretmenlerin benimsedikleri geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin bir sonucu da olabilir. “Hamilelik” metaforunu kullanan Ö10 ise, çekilen eziyetin sonunda öğretmenin en mutlu insan olduğunu ifade ederek sürecin zahmetli olduğunu ancak sonucun olumlu olduğunu belirtmektedir. Benzer bir biçimde Ö19 da sürecin yorucu olduğunu ancak sonunda topraktan ürün alındığını ifade etmektedir. “Dağa tırmanmak” metaforunu kullanan Ö35 de sürecin zahmetli olduğunu ancak sonunda zirveyi görebileceklerini vurgulamaktadır. Kısacası bazı öğretmenlere göre çocuklara Türkçe öğretmek zahmetli ve yorucu bir süreçtir. Bunun en temel nedeni çocukların “unutkanlığı” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bazıları ne kadar çalışsa da yeterli sonuç alamadığını hissetmekte, bazıları ise daha “iyimser” düşünmektedir.

Öğretmenlerin “titizlik” temasındaki metaforları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin “Titizlik” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Titizlik	Harlı bir ateşte yemek pişirmek (Ö18)	1
	İlmek ilmek halı dokumak (Ö60)	1
	Kanaviçe işlemek (Ö7)	1
	Yapboz (Ö40)	1
	Yemek yapmak (Ö17, Ö108)	2

Tablo 3 incelediğinde 6 öğretmenin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini “titizlik” bağlamında değerlendirdiği görülmektedir. Örneğin Ö7, “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek kanaviçe işlemek gibidir. Çünkü çocukları içinde buldukları kültüre ve çevreye uyumlarını sağlamak için ince ince dokunuşlar yapmak gerekir.” demektedir. Ö40 da öğretim sürecinde tıpkı bir yapboz gibi doğru parçaların titizlikle yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Harlı bir ateşte yemek pişirmek” metaforunu kullanan Ö18, eğer takip ve kontrol edilmezse tıpkı yemeğin yanıp kül olması gibi, çocuğun da zihninin yanlış bilgilerle dolacağını ifade etmektedir. Kısacası öğretmenler, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin özenli ve titiz bir süreç olması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin “aşamalılık/plan” temasındaki metaforları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Aşamalılık/Plan” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Aşamalılık/Plan	Aktörlük (Ö126)	1
	Bina inşa etmek (Ö94, Ö118, Ö120, Ö122, Ö123)	5
	Binanın merdivenlerini teker teker tırmanmak (Ö46)	1
	Bisiklete binmeyi öğrenmek (Ö88, Ö115)	2
	Evrin (Ö112)	1
	Eser meydana getirmek (Ö119)	1
	Legolarla oyun oynamak (Ö48)	1
	Pasta yapmak (Ö31, Ö121)	2
	Ürünün parçalarını kılavuza göre birleştirmek (Ö44)	1

Tablo 4 incelendiğinde 15 öğretmenin görüşlerinin “aşamalılık/plan” bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin Ö44 “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek yapı marketinden ürün alıp parçalarını kılavuza göre birleştirmek gibidir. Çünkü doğru parçanın doğru yerde ve zamanda kullanılması gerekir.” diyerek öğretim sürecinin aşamalı olmasına dikkat çekmektedir. “Legolarla oyun oynamak” metaforunu kullanan Ö48 de parçaların doğru birleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Bina inşa etmek” metaforunu kullanan Ö120 ise temelinin sağlam atılması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı metaforu kullanan Ö94, öğretim sürecinin yavaş ve aşamalı ilerlemesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini aktörlüğe benzeten Ö126 ise tıpkı aktörlük gibi öğretim sürecinin de bir senaryoya bağlı bir biçimde ilerlediğini düşünmektedir. Kısacası araştırma grubundaki öğretmenlerden bazıları, öğretim sürecinin aşama aşama ve planlı bir şekilde ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin “zaman/sabır” temasındaki metaforları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Zaman/Sabır” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Zaman/Sabır	Bambu ağacı yetiştirmek (Ö99)	1
	Kuluçkaya yatmak (Ö98)	1
	Sonu olmayan bir yol (Ö114)	1
	Uçmayı hayal etmek (Ö102)	1

Araştırma grubundaki 4 öğretmenin görüşleri, “zaman/sabır” temasında değerlendirilmiştir. Örneğin Ö99, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bambu ağacı yetiştirmeye benzetmektedir. Bambu ağacının uzun süre sulanmasına ve gübrelenmesine rağmen filiz vermediğini, daha sonra ise birden uzadığını hatırlatan Ö99, çocukların da başlangıçta yavaş öğrense de daha sonra hızlandıklarını belirtmektedir. Ö114 ise çocukların öğrenme ihtiyaçlarının bitmeyeceğini vurgularken Ö98 de kuluçkaya yatmak gibi hem titizlik hem de sabır gerektiren bir iş olduğunu ifade etmektedir. Kısacası öğretmenlere göre çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek, zaman alan ve sabır gerektiren bir eylemdir.

Öğretmenlerin “rehberlik/yardım” temasındaki metaforları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Rehberlik/Yardım” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
Rehberlik/Yardım	Ağacı/tohumu sulamak (Ö15, Ö82, Ö89, Ö124)	4
	Bebek büyütme (Ö45, Ö61)	2
	Bitki yetiştirmek (Ö5, Ö23, Ö62, Ö72, Ö80, Ö81, Ö85, Ö91, Ö111)	9
	Çocuklarla oyun arkadaşı olmak (Ö28)	1

Deniz feneri (Ö86)	1
Geminin rotasını çizmek (Ö52)	1
Görme ve işitme engelli birine yol göstermek (Ö51)	1
Hamura şekil vermek (Ö47)	1
Heykel yapmak (Ö63)	1
Kafesteki bir kuşun özgürlüğüne kavuşmasına yardım etmek (Ö104)	1
Kanadı yaralanmış bir kuşu uçurmak (Ö14)	1
Kuşlara uçmayı öğretmek (Ö33)	1
Kuyuya düşmüş birine uzatılan ip (Ö96)	1
Küçük bir çocuğun anne babası olmak (Ö57, Ö74, Ö116)	3
Suyun yolunu bulmasını sağlamak (Ö49)	1
Okyanusta yüzmeyi öğretmek (Ö55)	1
Orkestra yönetmek (Ö56)	1
Savaşta bacağına kaybetmiş birine koltuk değneği olmak (Ö53)	1
Yabancı olduğu bir ülkeyi tanıtmak (Ö4)	1
Yeni doğmuş bir bebeğe hayatı öğretmek (Ö59)	1

Araştırma grubundaki 34 öğretmen, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “rehberlik ve yardım etme” işlevine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda Tablo 6 incelendiğinde hamura şekil vermek, bitki yetiştirmek, heykel yontmak gibi yol gösterme ve yetiştirme işlevli metaforların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek, ayçiçeği yetiştirmek gibidir.” diyen Ö5, bu metaforun gerekçesini şöyle açıklamaktadır: “Çünkü tohumu toprağa ekmek, onun büyüüp yetişmesini görmek gibi bir şeydir. İçindeki meyvenin olgunlaşması, güneş görmesiyle birlikte yavaş yavaş yüzünü güneşe dönerek açması gibidir bu çocukların yetişmesi de.” Ö33, öğretim sürecini kuşlara uçmayı öğretmeye benzetmekte, öğrencilerinin düşmelerine izin verdiğini, onlara doğru model olmaya çalıştığını, bir anda değil, uzun bir süreçte kendi başarılarını görmelerini sağlamaya çalıştığını belirtmektedir. “Görme ve işitme engelli birine yol göstermek” metaforunu kullanan Ö51, öğretmenlerin konuşma konusunda yetersiz ve yersiz yurtsuz çocukların gözleri ve kulakları olduğunu, onlara bir ev sağladığını ifade etmektedir. “Savaşta bacağına kaybetmiş birine koltuk değneği olmak” metaforunu kullanan Ö53 de öğrencilere yardımcı olmanın öğretim sürecinin başat özelliği olduğunu söylemektedir. Kanadı yaralanmış bir kuşu uçurmak, kuyuya düşmüş birine uzatılan ip ve küçük bir çocuğun anne babası olmak metaforlarını kullanan öğretmenler de öğrencilerin ilgiye

ve bakıma muhtaç olduğunu vurgulamaktadır. Ö47 ise çocuklara hamur gibi şekil verilebileceğini söylemektedir. Benzer bir biçimde Ö63, öğretmeni heykeltıraşa benzetmektedir. Bu metaforlar da öğretmeni etkin, öğrencinin ise edilgen olarak algılandığını göstermektedir. “Çocuklarla oyun arkadaşı olabilmek” metaforunu kullanan Ö28 ise hem rehberliğe hem de karşılıklı etkileşime dikkat çekmektedir. Kısacası öğretmenlerin geneline göre çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen, ders anlatımının yanında hem koruyucu hem de yol gösterici bir rol üstlenmelidir.

Öğretmenlerin “kültürler arası iletişim” temasındaki metaforları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Kültürler Arası İletişim” Temasında Değerlendirilen Metaforik Algıları

Tema	Kategori	f
	Ağacın farklı meyveler vermesi (Ö125)	1
	Aynada kendine bakmak (Ö84)	1
	Aynı bedende iki kişi olmak (Ö78, Ö79)	2
	Bir insandan iki insan çıkartmak (Ö105)	1
Kültürler Arası İletişim	Gökkuşluğu (Ö93)	1
	Kendi dünyanı başkasına açmak (Ö107)	1
	Kendini yenilemek (Ö90)	1
	Kültür elçisi olmak (Ö75)	1
	Türkiye’nin sınırlarını genişletmek (Ö110)	1
	Yeni bir kişilik oluşturmak (Ö30)	1

Tablo 7’ye göre 11 öğretmen, kültürler arası iletişim boyutuna dikkat çekmiştir. Örneğin “Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmek, yağmurun dinmesini sabırla bekleyip gökkuşluğu görmek gibidir.” diyen Ö93, çocuklara öncelikle Türkçeyi ve Türkiye’yi sevdirmeye çalıştığını söylemektedir. “Kültür elçisi” metaforunu kullanan Ö75 ise “Türk dilini, kültürünü, yaşayışlarını yabancı çocuklara aktarma görevi üstleniyoruz.” demektedir. Ö110 da dil öğretiminin kültürelliğine dikkat çekerken Ö125 Türkçe öğrenen çocukların zihin dünyasının çeşitlendiğini ve zenginleştiğini belirtmektedir. Ö84 ise hem öğretmenlerin hem de çocukların kendi kültürünü fark ettiğini aynı zamanda yabancı kültürleri tanıdığını ifade etmektedir. Kısacası araştırma grubundaki bazı öğretmenler, kültür aktarımının, toplumsal entegrasyonun ve kültürler arası etkileşimin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ayırt edici niteliği olduğunu düşünmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Adana’da Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’nde çalışan 126 öğretmenin çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar saptanmış, sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi sonucunda “yenilik”, “zorluk”, “titizlik/dikkat”, “aşamalılık/plan”, “zaman/sabır”, “rehberlik/yardım” ve “kültürler arası iletişim” temaları altında 79 ayrı metafor tespit edilmiştir. Bitki yetiştirmek (9), deveye hendek atlatmak (7), dik bir dağa tırmanmak (4), yeni doğmuş bir bebeğe konuşmayı öğretmek (4), ağacı/tohumu sulamak (4), bina inşa etmek (4) ve yeni ve farklı bir dünyanın kapısını aralamak (4) en sık kullanılan metaforlar arasındadır.

Çalışmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bazı öğretmenler tarafından öğrencileri şekillendirmeye varan bir rehberlik, bazı öğretmenler tarafından da çaba gerektiren zorlu bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, alan yazınındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik taşımaktadır. Çetinkaya ve Eskici’nin (2018) çalışmasında, ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin “öğretme” kavramını etkileşim, şekillendirme ve çaba harcama süreci olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Işık’ın (2014) çalışmasında da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “öğretme” kavramını yol gösterme, şekil verme ve yönlendirme bağlamında değerlendirdiği görülmüştür. Dolayısıyla alan yazınında öğretme eylemi, bu çalışmada tespit edildiği gibi bir rehberlik etkinliği olarak algılanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin birçoğunun çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimini zorlu ve özen gerektiren bir süreç olarak algıladığı görülmektedir. Buna benzer bir bulgu, Demir Başaran’ın (2021) çalışmasında da mevcuttur. Bu çalışmada da öğretmenlerin, Suriyeli çocuklara ders vermenin daha önce çalıştıkları okullardan tamamen farklı olduğunu, bu farklılıkların kendilerini çok zorladığını anlatmışlardır (Demir Başaran, 2021, s. 339). Bir başka çalışmada da sınıflarında Suriyeli sığınmacı öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmediklerini ifade etmiştir (Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018). Kısacası alan yazınında çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi “zor” bir süreç olarak algılanmaktadır. Söz konusu algının nedenleri araştırılmalıdır. Bu zorluğun, öğretme eyleminin doğasının yanı sıra öğretmenlerin alan hâkimiyeti, yöntem bilinci ve öz yeterlik algısıyla ilişkisi olup olmadığı ele alınmalıdır.

Araştırmada, öğretmenlerin çocukların toplumsal uyumuna ve kültürler arası etkileşime önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde Boylu ve Işık’ın (2019) çalışmasında da Suriyeli çocukların Türkiye’ye uyum sağlaması için öğretmenlerin kültür aktarımı odaklı etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “zaman/sabır” kavramını ön plana çıkarması da dikkate değerdir. Yetişkinlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için planlanan 9-10 aylık kurs programlarının çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kullanışlı olmayacağı açıktır. Çalışmanın bulguları, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sarmal ve bütüncül program anlayışını (Bkz. Türkiye Maarif Vakfı, 2020) desteklemektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri sadece metaforlar özelinde incelenmiştir. Öğretmenlerin deneyimleri, gözlemleri, düşünceleri derinlemesine görüşmelerle de incelenebilir. Böylece çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar daha ayrıntılı bir biçimde tartışılabilir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin motivasyon, öğretmenlik coşkusu ve tükenmişlik

durumlarını araştırmayı gerektiren çeşitli ön bulgular taşımaktadır. Öğretmenlerin hissettiği zorluk duygusunun nedenleri araştırılmalı ve bu kapsamda çeşitli çözüm önerileri sunulmalıdır.

Kaynakça

- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 273-287. DOI: 10.17679/inuefd.443335
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. ve Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 152-164.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: oyunların yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 649-663. DOI: 10.16916/aded.329809
- Boylu, E. ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 895-936. DOI: 10.17152/gefad.421069
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128. DOI: 10.17240/aibuefd.2020..-641783
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çangal, Ö. ve Çelik, M. E. (Ed.) (2021). *Çocuklara Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 12 (24), 253-271.
- Demir Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46 (206), 331-354.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2019). Dil işlevleri açısından Türkçe Öğreniyorum Ders Kitabı. *Turkish Studies Educationa Sciences*, 14 (6), 3043-3062. DOI: 10.29228/TurkishStudies.39410
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 105-124.
- Dudak, H. Ş. ve Biçer, N. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 102-121. DOI: 10.46321/bugu.43
- Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma ve Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 71-86. DOI: 10.35233/oyea.648597

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Işık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretim ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 898-913. DOI: 10.16916/aded.582203
- İşigüzel, B. ve Gir, M. (2020). Türkçenin erken yaşta yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dil becerileri bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8 (3), 324-343. DOI: 10.29228/ijla.43515
- Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 131-160. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s7m
- Kurt, E. (2020). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (6-11 Yaş ve 12-15 Yaş)*. Karahan Kitabevi: Adana.
- Kurt, E. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımı. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. (23), 144-152. DOI: 10.29000/rumelide.949162
- Melanlıoğlu, D. (2016). Bosna Hersek örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme alışkanlıkları. *Avrasya Etüdleri*, 50 (2), 529-546.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Moralı, G. (2020). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm fiziksel tepki yöntemi ve A1 düzeyi etkinlik tasarımı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7 (1), 16- 25. DOI: 10.33710/sduijes.605356
- Mülteciler Derneği (2022). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Nisan 2022. https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=Cj0KCCQjwmuITBhDoARIsAPiv6L-Vje27xWRzFyj9DOPXWFYAFcBOin3MQI2j0Ss0BA2_LfzCVLm-EvEaArhLEALw_wcB adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- PIKTES (2021). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninCiktisi> adresinden 19 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*, (Çev. D. Bayrak, H. Bader Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Şen, F. ve Solak, E. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 7 (4), 349-360. DOI : 10.29228/ijla.25856

- Tanrikulu, L. ve Koyuncu, A. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının değerler öğretiminde kullanımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 221-230. DOI: 10.18069/firatsbed.735891
- Tanrikulu, L. ve Sömek, Z. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin yeri. *International Journal of Language Academy*, 8 (4), 187-200. DOI: 10.29228/ijla.45345
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2022). Geçici Koruma <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 16.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Matsis Matbaa Hizmetleri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.