

Yıl/Year: 2025
Cilt/Volume: 2
Sayı/Number: 1
Haziran/June

ISSN: 3062 - 1194

TURSKA

TÜRKOLJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Journal of Turkology and Socio-Cultural Research (JTSCR)

Editör/Editor

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Yardımcı Editör/Co-Editor

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR

www.turskajournal.com

TURSKA

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Editörden

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TURSKA)

Önder ÇANGAL*

Barış Berhem ACAR**

1. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) amacı; Türk dili öğretimi, Türk dili tarihi, Türk edebiyatı, halk bilimi ve sosyo-kültürel araştırmalar alanlarında disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

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

- Eski Türk Dili
- Yeni Türk Dili
- Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları
- Türk Dili Tarihi
- Eski Anadolu Türkçesi
- Yeni Türk Edebiyatı
- Eski Türk Edebiyatı
- Halk Bilimi (Folklor)
- Sosyo-Kültürel Araştırmalar
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Dil Öğretimi ve Dil Bilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Dil Öğretimi Sınıflarında Söylem ve Etkileşim
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

* Doç. Dr. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi Editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi.

** Doç. Dr. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi Yardımcı Editörü; Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

2. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Amblemi

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "TURSKA" harflerinden ve logonun içine gömülmüş olan dergi isminden oluşmaktadır.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü Önder ÇANGAL'dır. Derginin Yardımcı Editörü Barış Berhem ACAR'dır.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim insanlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi (TURSKA), Türk dili öğretimi, Türk dili tarihi Türk edebiyatı, halk bilimi ve sosyo-kültürel araştırmalar alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. TURSKA, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://turskajournal.com>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

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

TURSKA

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Jenerik

TURSKA
TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TURSKA), TÜRKİYE

Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcısı / Co-Editor

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Oğuzhan DURMUŞ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Tuba Işınsoy İSEN DURMUŞ (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

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

Doç. Dr. Kayhan İNAN (Amasya Üniversitesi / Amasya - Türkiye)

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

Doç. Dr. Tarık DURAN (Belgrad Üniversitesi / Belgrad - Sırbistan)

Doç. Dr. Umut BAŞAR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Tahran - İran)

Dr. Azra ABADŽIĆ NAVAHEY (Zagreb Üniversitesi / Zagreb - Hırvatistan)

Dr. Dženana BRAČKOVIĆ (Uluslararası Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Ersin AKBULUT (Yunus Emre Enstitüsü / Moskova - Rusya)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Gaziantep Üniversitesi / Gaziantep - Türkiye)

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

Prof. Dr. Peter Benjamin GOLDEN (Rutgers Üniversitesi / New Jersey - ABD)

Doç. Dr. Cemalettin YAVUZ (Almatı İşletme Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Doç. Dr. Harun BEKİR (Plovdiv Üniversitesi / Plovdiv - Bulgaristan)

Doç. Dr. Osman EMİN (Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi / Üsküp - Kuzey Makedonya)

Doç. Dr. Ömer AKSOY (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBABAYI (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Esra Nur ACAR (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Ömer Faruk IŞIK (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Düzeltili Sorumluları

Dr. Zeynep ÖZ (Bağımsız Araştırmacı / İstanbul - Türkiye)

Genel Yazışmalar

Dr. Halil KARABULUT (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Alan Editörleri / Field Editors

Türk Dili Öğretimi

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Türk Dili Tarihi

Doç. Dr. Nursel DİNLER (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Türk Edebiyatı

Dr. Muhammet Cem ÖZ (Siirt Üniversitesi / Siirt - Türkiye)

Halk Bilimi

Dr. İskender KORKMAZ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir - Türkiye)

Sosyo-Kültürel Araştırmalar

Dr. Giray GERİM (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ülker ŞEN (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT (Belgrad Üniversitesi / Belgrad - Sırbistan)

Doç. Dr. Cihat Burak KORKMAZ (Karaganda E. A. Buketov Üniversitesi / Karağandı - Kazakistan)

Doç. Dr. Gürkan MORALI (Tetovo Üniversitesi / Tetovo - Kuzey Makedonya)

Doç. Dr. İlknur BAYRAK İŞCANOĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK (Süleyman Demirel Üniversitesi / Isparta - Türkiye)

Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Ozan İPEK (Bursa Uludağ Üniversitesi / Bursa - Türkiye)

Dr. Elif DEMİR (Harran Üniversitesi / Şanlıurfa - Türkiye)

Dr. Gonca KIRBAŞ (Bursa Uludağ Üniversitesi / Bursa - Türkiye)

Dr. Gülşah BABACAN (Uşak Üniversitesi / Uşak - Türkiye)

Dr. Kubilay FENER (Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi / Bilecik - Türkiye)

Dr. Ömer ÇELİK (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)



1. Damla SAYGILI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENE MACAR ÖĞRENCİLERİN
SINIF İÇİ TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA
(Araştırma Makalesi)

A Qualitative Study on Classroom Speaking Anxiety of Hungarian Students
Learning Turkish as a Foreign Language
(Research Article)

1-13

—

2. Gamze TUNÇER - Arzu ÇEVİK

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ
GÖRSEL TÜRLERİ VE GÖRSEL-ETKİNLİK UYUMUNUN İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)

Examination of the Features of Visuals and Visual-Activity Harmony in Textbooks Used in
Teaching Turkish as a Foreign Language
(Research Article)

14-34

—

3. Hatice Nur ÇEVİRGİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGI DURUMLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)

An Investigation of Preservice Turkish Language
Teacher's Speaking Anxiety Levels in terms of Various Variable
(Research Article)

35-48

—

4. Nilgün ÇELİK

DRAMATİK OLGULARIN OLAYA DÖNÜŞMESİNDE METİN KURGUSUNUN VE
YAPISININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ROLÜ
(Araştırma Makalesi)

The Role of Text Fiction and Structure in the Transformation of Dramatic Facts into Events in
Teaching Turkish as a Foreign Language
(Research Article)

49-63

—

5. Bilal AKYÜZ

“TÜRK HEYETİNİN ZİYARETİNDEN HATIRA KİTABI”NDA
“KARDEŞLİK” VE “ÖTEKİLİK TEMSİLLERİ
(Araştırma Makalesi)

Representations of “Brotherhood” and “Otherness” in the
“Souvenir Book from the Visit of the Turkish Delegation”
(Research Article)

64-77

—

6. Ergin ŞEN

“DİJİTAL ÇAĞDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ” KİTABI HAKKINDA
(Kitap İncelemesi)

About the Book “Teaching Turkish to Foreigners in the Digital Age”
(Book Review)

78-84

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN MACAR ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

Araştırma Makalesi

Damla SAYGILI**

Geliş Tarihi: 14.12.2024 | Kabul Tarihi: 01.04.2025 | Yayın Tarihi: 30.06.2025

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisini etkileyen duyuşsal değişkenlerin başında konuşma kaygısı gelmektedir. Yabancı dil konuşma kaygısının çok yönlü ve karmaşık bir yapısı vardır. Bu kaygının kaynağı üzerinde öğrencinin kişisel özelliklerinin yanı sıra yabancı dil öğrenme ortamları, öğrencilerin katıldığı etkinlik türleri ve bu etkinliklerde konuştukları öğretmen veya sınıf arkadaşları da etkili olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin sınıf içi akademik performanslarını olumsuz etkileyebildiği gibi çeşitli iletişim sorunlarına da yol açabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Macar öğrencilerin sınıf içi Türkçe konuşma kaygı durumlarının ve bu kaygıya neden olan faktörlerin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, Ueki (2010) tarafından geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeğinden uyarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 akademik yılı güz dönemi Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünde ve Eötvös Loránd Üniversitesi Türkoloji Bölümünde Türkçe öğrenen toplam otuz üç Macar öğrenci oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken kaygı duyma nedenlerinin üç tema altında toplandığı belirlenmiştir: Kendinden kaynaklı kaygı, durumdan kaynaklı kaygı ve sosyal kaygı. Öğrenciler Türkçe konuşma kaygısı ile baş edebilmek için diğer dil öğrenme deneyimlerinden yararlanmakta ve hata yapmaktan endişelenseler de bunun dil öğrenme sürecinin doğal parçası olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, konuşma becerisi, Macar öğrenciler, nitel araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

A QUALITATIVE STUDY ON CLASSROOM SPEAKING ANXIETY OF HUNGARIAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 14.12.2024 | Accepted: 01.04.2025 | Published: 30.06.2025

Abstract: In teaching Turkish as a foreign language, speaking anxiety is widely recognized as the foremost affective variable that significantly influences students' speaking skills. Foreign language speaking anxiety has a multifaceted and complex structure. In addition to the students' personality traits, factors such as the foreign language learning environment, the specific types of activities in which they participate, and the dynamics of interaction with instructors and peers also contribute to the source of this anxiety. This situation may not only negatively impact students' academic performance in classroom settings but also precipitate a range of communication challenges. The purpose of this study is to determine the state of in-class Turkish speaking anxiety among Hungarian students learning Turkish as a foreign language and to identify the factors contributing to this anxiety. This study, which is conducted using a qualitative research method, involves semi-structured

* Bu çalışma 5-6 Aralık 2024 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen "Türkoloji-Hungaroloji Çalışmalarında Gelenekten Geleceğe: Genç Bilim İnsanları Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doktora Öğrencisi; Eötvös Loránd Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Doğu Araştırmaları Enstitüsü, Türkoloji Bölümü; damla17@student.elte.hu  0009-0004-1495-4398

interviews with both students and teachers. The interview form is adapted from the foreign language speaking anxiety scale developed by Ueki (2010). The study group consists of thirty-three Hungarian students learning Turkish Language at the Budapest Yunus Emre Institute and the Department of Turkology at Eötvös Loránd University during the fall semester of the 2024-2025 academic year. Data is analyzed using content analysis. Based on the findings, the factors contributing to students' anxiety when speaking Turkish in class are categorized into three primary themes: self-originated anxiety, situation-related anxiety, and social anxiety. To cope with their Turkish speaking anxiety, students integrate insights from their previous language learning experiences. Although concerned about making mistakes, students view mistakes as an inherent element of the language acquisition process.

Keywords: Anxiety, Hungarian students, qualitative research, speaking skills, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi sürecinde geliştirilmesi en zor becerilerden biri konuşmadır. Özellikle Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen öğrenciler için bu durum daha da zorlaşmaktadır. Çünkü bu öğrencilerin Türkçe konuşma imkânları çoğunlukla sınıf içi etkinliklere dayalıdır. Sınıf dışı etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi mümkün olsa da Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle kıyaslandığında konuşma imkânları oldukça kısıtlıdır. Bir diğer önemli husus ise öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde gerçek iletişim ortamından uzak, hazır diyaloglarla konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu nedenle öğrenciler kendiliğinden gelişen ve içeriği önceden tahmin edilemeyen gerçek yaşam durumlarında konuşmakta zorlanabilmektedirler (Boylu ve Çangal, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sınıf içi konuşma etkinlikleri planlanırken kaygı unsurunun dikkate alınması etkili bir öğretim için gereklidir. Kaygı “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Yabancı dil kaygısı terimini literatüre kazandıran Horwitz ve arkadaşları (1986) kaygıyı sınıf bağlamında iletişim, ölçme ve olumsuz değerlendirilme kaygısı olarak ele almışlardır. İletişim kaygısı, diğer insanlarla iletişim kurarken bir çeşit çekingen olma hâlidir. İkili veya daha kabalık gruplarda konuşma güçlüğü veya toplum önünde konuşma korkusu olarak kendini gösterir. Ölçme kaygısı ise başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir çeşit performans kaygısıdır. Bu kaygıya sahip olan öğrenciler çok çalışkan ve normalde sınıfta başarılı olmalarına rağmen sınavlarda sıklıkla hatalar yaparlar. Olumsuz değerlendirilme kaygısı ise yabancı dil öğrenme sürecinde “diğerleri” ile ilişkilidir. Bu kaygı, değerlendirilme gerektiren durumlardan kaçınma ve diğerleri tarafından olumsuz değerlendirileceğine dair endişeler taşıma şeklinde ortaya çıkar. Bu durum sadece sınıfla sınırlı kalmayabilir ve herhangi bir sosyal ortamda kendini gösterebilir. Bunlara paralel olarak MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını konuşma, dinleme ve öğrenmeyi kapsayan özellikle ikinci dil öğrenme bağlamıyla ilişkili gerginlik ve endişe duygusu olarak tanımlamıştır.

Yabancı dil kaygısının çok yönlü ve karmaşık bir yapısı vardır. Bu nedenle bu kaygının kaynağı yalnızca öğrenen ile sınırlı değildir; yabancı dil öğrenme ortamları, öğrenenlerin katıldığı etkinlik türleri ve bu etkinliklerde konuştukları kişiler de kaygı üzerinde önemli rol

oynamaktadır (Ueki, 2013). Kalıcı olmayan bu kaygı türü yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkabildiği gibi kişilerin inançları, geçmişleri ve daha önceki dil öğrenme tecrübeleri ile de ilişkili olabilir (Tunçel, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygıları üzerine gerek Türkiye’de gerek Bosna-Hersek, İran, Yunanistan ve Afganistan gibi çeşitli ülkelerde yürütülmüş çalışmalar bulunmaktadır (bk. Altunkaya, 2017; Ayhan ve Kana, 2019; Boylu ve Çangal, 2015; Erdil, 2016; İşcan, 2011; Melanlıoğlu ve Demir, 2019; Özdemir, 2013; Rashid, 2017; Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Şen ve Boylu, 2015; Tunçel, 2015; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Yapılan literatür taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Macar öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini inceleyen bazı çalışmaların da olduğu belirlenmiştir (bk. Kaya ve Tekin, 2024; Tüm, 2016) ancak Macar öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları hakkında bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın Macaristan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Macar öğrencilerle ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Macar öğrencilerin sınıf içi Türkçe konuşma kaygı durumlarının ve bu kaygıya neden olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken kaygı durumları nedir?
2. Öğrencilerde kaygı oluşturan sebepler nelerdir?
3. Öğrencilerin kaygıyla baş etme yolları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma algı ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında “amaçsal örneklem yöntemi” (Karasar, 2005) ile katılımcılar seçilmiştir. Çalışma grubu, 2024-2025 akademik yılında Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünde (YEE) ve Eötvös Loránd Üniversitesi (ELTE) Türkoloji Bölümünde lisans ve yüksek lisans düzeyinde Türkçe öğrenen Macar öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 33 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Türkçe seviyesi tabloda gösterilirken A1 ve A2 başlangıç, B1 ve B2 orta, C1 ve C2 ileri seviye olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

		ELTE	YEE	TOPLAM
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	11	12	23
	Erkek	5	5	10
Yaş	19-25	11	8	19
	26-32	4	5	9
	33-39	-	3	3
	40 +	1	1	2
Eğitim durumu	Lise	8	4	12
	Üniversite	6	6	12
	Yüksek lisans	2	5	7
	Doktora	-	2	2
Türkçe seviyesi	Başlangıç	8	8	16
	Orta	7	9	16
	İleri	1	-	1

Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünde ve Eötvös Loránd Üniversitesinde görev yapan 4 öğretmen de araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	2
Yaş	30-35	2
	36-40	2
Eğitim durumu	Yüksek lisans	3
	Doktora	1
Mesleki deneyim	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	1

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Ueki (2010) tarafından geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeğinden uyarlanmıştır. Öğrencilerin sınıf içi Türkçe konuşma kaygılarının belirlenmesi amacıyla kullanılan görüşme formunun başında öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim durumu, Türkçe öğrendikleri kurum ve Türkçe seviyelerine dair sorulara yer verilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde de yarı yapılandırılmış form kullanılmış ve öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken kaygı durumlarına dair gözlemleri sorulmuştur. Görüşme formunun başında öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumu ve mesleki deneyimleri hakkında kişisel sorular bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlamadan önce Eötvös Loránd Üniversitesi Türkoloji Bölümünden ve Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler 2024-2025 akademik yılı sonbahar döneminde ders dışı zamanlarda Eötvös Loránd Üniversitesinde ve

Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünde yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcı gönüllülüğü esasına bağlı kalınmış, her bir katılımcıyla görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcıların soruları anlamaları ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri için tercihlerine göre İngilizce veya Türkçe olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve veri toplama aşaması yaklaşık 4 hafta sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin her bir soruya verdiği cevaplar tek tek incelenerek kodlanmıştır. Kodlama işleminden sonra kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilmiş ve kodlamalar özelliklerine uygun temalarla birleştirilmiştir. Ayrıca verileri analiz ederken görüşmeye katılan öğrencilere birer kod verilmiş (K1, K2, K3...) ve öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrudan alıntılanarak oluşturulan temalar desteklenmiştir. Öğretmen cevapları için de her öğretmene birer kod verilmiş (Ö1, Ö2...) ve öğretmenlerin cevaplarından doğrudan alıntı yapılarak öğrenci cevapları desteklenmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularının sıralaması takip edilerek elde edilen bulgular verilmiştir.

Çalışmada yanıt aranan ilk soru çalışmaya katılan Macar öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken kaygı durumlarının ne olduğudur. Öğrencilerin kaygı durumlarının öğrenim gördükleri kuruma göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sınıfta Türkçe Konuşurken Kaygı Durumu

	ELTE	YEE	TOPLAM
	(f)	(f)	(f)
Kaygılıyım	10	9	19
Kaygılı değilim	6	8	14
Toplam	16	17	33

Elde edilen bulgulara göre her iki kurumda da kaygılı olduğunu ifade eden öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler bu duygunun zaman içinde değiştiğini, ilk derslerde kaygılı hissederken sonraki derslerde daha rahat bir şekilde Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir:

Başlangıçta Türkçe konuşmak benim için biraz yorucu ve korkutucuydu ama şimdi kendimi güvende hissediyorum. Öğretmenimiz bizi konuşmamız için her zaman cesaretlendiriyor. İlk başlarda zorlansam da buna değer diye düşünüyorum (K24).

Öğrencinin bu görüşüyle paralel olarak öğretmenler de öğrenci kaygılarının zaman içinde değiştiğini gözlemlediklerini ifade etmektedirler:

Evet, Türkçe konuşurken hemen her öğrencide az ya da çok kaygı oluyor. Özellikle ilk derslerde ve tanışma sürecinde bu kaygıyı daha yoğun olarak gözlemlemek mümkün. Dersler ilerledikçe, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle tanışıklığı arttıkça bu kaygının azaldığını söylemek de mümkün (Ö2).

Öğrencilerin bir kısmı “sınıf ortamının rahatlığı” ve “dil seviyesi” gibi nedenlerden dolayı kaygılanmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmedeki cevaplara göre öğrenciler sınıf ortamında rahat hissettikleri, öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını sevdikleri için Türkçe konuşurken kaygılanmamaktadırlar:

Her zaman pozitif duygular hissediyorum. Çünkü öğretmenim her zaman eğlenceli. Çok iyi hatırlıyorum, bir yıl önce, birinci Türkçe dersimden önce sınav olmak için buradaydım. Öğretmenimle konuşmaktan o kadar çok korkuyordum ki hiçbir şey diyemedim ama bundan sonra çok hızlı iyileştim. Şimdi derslerde hiçbir korku, endişe hissetmiyorum. Öğretmenim bizimle her zaman çok ilgileniyor. Normalde hiç vaktim yok, tezimi yazıyorum ama sadece öğretmenim için buraya geliyorum. Derslerimiz her zaman küçük bir parti gibi! (K19).

Daha önce Almanca öğrenmiştim ve Almancayı hiç sevmedim. Çünkü çok karmaşık ve zordu. Türkçe öğrenirken ise daha iyi hissediyorum. Çünkü bence öğretmenlerimiz çok mütevazı ve ana dilleri Türkçe. Daha önce ana dil konuşuru olan öğretmenlerden dil dersi hiç almamıştım. Derslerde Google Classroom gibi uygulamaları kullanıyoruz ve yüklediğimiz ödevleri öğretmenimiz hızlıca kontrol edip bize dönüt veriyor. Ayrıca üniversitede çeşitli kültür etkinlikleri düzenleniyor (K8).

Öğrenci cevaplarında ortaya çıkan bir diğer faktör ise öğrencilerin dil seviyesidir. Dil seviyeleri sınıfla aynı veya sınıftan daha yüksek olan öğrenciler Türkçe konuşurken kaygılanmadıklarını ifade etmişlerdir:

Kaygılanmıyorum, çünkü benim Türkçem iyi değil ama sınıfa göre daha iyi Türkçe konuşuyorum (K2).

Çünkü biliyorum ki benim Türkçe seviyem sınıf için uygun. Bilgim bu sınıf için yeterli (K13).

Öğretmenler de öğrencilerin sınıf içindeki seviye farklarının Türkçe konuşma kaygısı üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olduğunu gözlemlemektedirler:

Sınıf içinde öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarına göre bazen belirgin şekilde bazı öğrencilerde bu kaygı durumunu gözlemleyebiliyorum (Ö3).

Araştırmada yanıt aranan ikinci araştırma sorusu Macar öğrencilerde Türkçe konuşma kaygısı oluşturan sebeplerin ne olduğudur. Sınıfta Türkçe konuşmaktan kaygılandığını ifade eden öğrencilerin cevapları “kendinden kaynaklı kaygı, durumdan kaynaklı kaygı ve sosyal kaygı” olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır:

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıfta Türkçe Konuşurken Kaygılanma Nedenleri

	ELTE	YEE	TOPLAM
	(f)	(f)	(f)
Kendinden kaynaklı kaygı	6	4	10
Durumdan kaynaklı kaygı	2	2	4
Sosyal kaygı	2	3	5
Toplam	10	9	19

Kendinden kaynaklı kaygı teması, mükemmeliyetçilik ve bununla bağlantılı olarak Türkçe konuşurken hata yapma korkusundan oluşmaktadır. Öğrencilerin hatasız ve mükemmel

Türkçe konuşma istekleri sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanmalarına ve konuşma etkinliklerini başlatmakta zorlanmalarına neden olmaktadır:

Çok sevmiyorum hata yapmayı. O yüzden bazen konuşamıyorum, çünkü hata yapmaktan çok korkuyorum. Biliyorum, aslında hata yapmak iyi bir şey. Çünkü dil öğreniyorum falan ama yine de çok korkuyorum hata yapmaktan (K1).

Yazarken kendimi daha iyi hissediyorum. Çünkü düşünmek için zamanım var. Endişeli olma nedenim diğerleri ile ilgili değil. Sadece mükemmel cevabı vermek istediğim için (K16).

Kaygılanıyorum çünkü hatasız Türkçe konuşmak istiyorum. Hata yapmak kötü bir şey değil biliyorum. Hata yapa yapa Türkçem düzelecek ama yine de hatasız konuşmak istediğim için endişeleniyorum. Sınıfta konuşurken heyecanlanıyorum. Of, yine birkaç hata yaptım diye düşünüyorum (K4).

Öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken kaygılanma sebeplerinden biri de sınıfta karşılaştıkları durumlardır. Öğrenciler, Türkçe konuşmaları gereken konuyu bilmedikleri veya uzun konuşmalarını gerektiren durumlarda kaygılandıklarını ifade etmişlerdir.

Bazen endişeleniyorum ama bu konuyla ilgili. Eğer konuştuğumuz konuyu bilmiyorsa, konuşmakta zorlanıyorum. Ama mesela sanat hakkında konuşmam gerekiyorsa, daha rahat Türkçe konuşabilirim. Çünkü o konuyu biliyorum. Yani konuşmam gereken konuya göre duygularım değişiyor (K23).

Çok uzun konuşmam gerekirse, o zaman endişelenebiliyorum. Sadece bir soruya cevap vermem gerektiği zamanlarda bunu hissetmiyorum (K12).

Öğretmenler de sınıf gözlemlerinde öğrencilerin karşılaştıkları duruma göre kaygılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Dersin konusu ve etkinliğin türü öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını etkileyebilmektedir:

Ders konusuna ve etkinliğin türüne bağlı (örneğin; tekli, eşli veya grup şeklinde konuşma) olarak öğrencilerin konuşurken rahatlık veya kaygı durumları değişebiliyor. Aynı zamanda eğer hazırlanarak sözlü anlatmaları gereken bir görev verildiyse daha rahat olabiliyorlar. Fakat hâkim olmadıkları bir dil yapısı veya konu kapsamında konuşmaları gerekiyorsa çekinebiliyorlar (Ö3).

Sınıfta Türkçe konuşma kaygısının nedenlerinden sonuncusu ise sosyal kaygıdır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda insanların önünde Türkçe konuşmak veya dikkatin merkezinde olmak bazı öğrencileri endişelendirmektedir:

Evet, bazen. Çünkü sınıfta çok insan var. Onların önünde konuşurken endişeleniyorum. Eğer sadece 6-8 kişi varsa daha özgüvenli ve akıcı Türkçe konuşabiliyorum (K25).

Evet, bazen. Dikkatin merkezinde olmayı o kadar çok sevmiyorum. On kişi bana aynı anda bakarken konuşmayı sevmiyorum. Korkularıyla yüzleşmem gerekiyor (K24).

Evet. Ben genelde başka insanların önünde konuşma yapmayı kendi ana dilimde de sevmiyorum. Türkçe konuşurken aklıma kelime gelmeyecek diye endişeleniyorum bazen. Bir de Türkçemin çok akıcı olmayacağından endişelenebiliyorum (K11).

Öğretmenler de bazı öğrencilerin sosyal kaygı nedeniyle sınıfta Türkçe konuşmaktan çekindiklerini gözlemlemişlerdir:

Sınıfta ikili konuşma etkinlikleri yaparken veya arkadaşlarının önünde konuşması gerektiğinde oldukça sessiz kalan ve heyecanlanan öğrencilerim var. Normalde birçoğunun dil seviyeleri sınıfın üzerinde olmasına ve konuyu çok iyi bilmelerine rağmen konuşmaktan kaygılandıklarını gözlemliyorum (Ö4).

Araştırmanın son sorusu, öğrencilerin kaygı ile nasıl başa çıktıkları ve bu süreçte hangi stratejileri kullandıklarıdır. Öğrencilerin cevapları “dil öğrenme sürecine dair farkındalık” ve “diğer dil öğrenme deneyimleri” altında toplanmaktadır. Öğrenciler, konuşurken hata yapmanın yabancı dil öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu düşünerek kaygılarını azaltmaya çalışmaktadır:

Endişeleniyorum tabii. Türkçe konuştuğum zaman hep düşünüyorum ama bazen düşünmeden konuşuyorum. O zaman hata yapıyorum. Endişeleniyorum ama bence bu normal. Çünkü Türkçe benim ana dilim değil (K17).

Türkçe konuşmayı seviyorum. Tabii ki hata yapmaktan korkuyorum ama hatalarımı kabul etmek istiyorum çünkü Türkçe ana dilim değil. Bu yüzden hatalarım var. Bu çok normal bir şey ve ben öğreniyorum, ders çalışıyorum (K5).

Evet, her zaman. Öğretmenim bir soru sorduğunda hızlıca cevap vermeliyim. Konuşmamı bitirdiğimde daha iyi cevaplar aklıma geliyor. Bunu söyleyebilirdim diye. Bu öğrenmenin bir parçası diye düşünüyorum. Çünkü bu sayede hatalarımı görebiliyorum (K16).

Öğretmenler de sınıfta öğrencilerin kaygılarını azaltmak için “dil farkındalığı” faktörünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir:

Öğrencilere ilk dersten itibaren hoşgörü ile yaklaşmaya ve hata yapmanın dil öğrenmenin bir parçası olduğunu hissettirmeye çalışıyorum. Yaptıkları hataları tatlı bir dille düzeltiyorum ve hataları kişisel olarak algılamıyorum. Bunun yanında ben de öğrencilerin ana dilinde kelimeler ve kalıplar öğrenip sınıfta konuşuyorum (Ö2).

Öğrencilerin kullandığı bir diğer strateji ise “diğer dil öğrenme deneyimleri”dir. Daha önceki veya şimdiki deneyimlerinden hareketle öğrenciler, Türkçe öğrenirken karşılaşılabilecekleri potansiyel sorunları bilmekte ve bu sayede Türkçe konuşma kaygısı ile başa çıkabilmektedirler:

Büyüdüğüm ailede üvey annem Rus’tu. O ve babam evde Rusça konuşurken onları dinlemeye başladım ve ben de biraz Rusça öğrendim. Anladım ki hiç konuşmamaktansa kötü de olsa bir dili konuşmak daha iyi (K15).

Genellikle söyleyeceğim şeyleri önceden düşünürüm emin olmak için, ama bazen Türkçe konuşurken hata yapsam da endişelenmiyorum. Daha önce İngilizce ve biraz Almanca öğrendim. Ünlü bir Macar poligot olan Kató Lomb’un prensiplerinden biri diller az da olsa bilmeye değer tek şeydir. Çünkü bu sayede iletişim kurabilirsiniz. Bence bir şeyi dil bilgisi olarak yanlış söylüyor olsanız bile, iletişim kurabiliyorsanız bu bir problem değil (K22).

Sonuç ve Öneriler

Macaristan’da ELTE ve YEE’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Macar öğrencilerin sınıf içi Türkçe konuşma kaygılarının incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin kaygı kaynakları “Kendinden kaynaklı kaygı, durumdan kaynaklı kaygı ve sosyal kaygı” olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. “Kendinden kaynaklı kaygı” teması, hata yapma korkusu ve mükemmeliyetçi tutum nedenlerinden oluşmaktadır. Öztürk ve Gürbüz (2014) tarafından

yapılan araştırmada da yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerinin hata yapma korkusu ve mükemmeliyetçi tutum olduğu tespit edilmiştir.

Macar öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları sınıfta karşılaştıkları durumlara göre değişiklik göstermektedir. Araştırmada “durumdan kaynaklı kaygı” olarak ifade edilen bu kaygı, öğrencilerin bilmedikleri konular hakkında konuşmaları gerektiğinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler onlara tanıdık gelen konularda konuşma etkinlikleri yaptığında ise endişelenmediklerini ifade etmişlerdir. Şimşek ve Dörnyei (2017) de çalışmalarında öğrencilerin aşına oldukları konular hakkında sınıfta konuşurken kaygılanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

“Sosyal kaygı”, öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşma performansları üzerinde oldukça etkilidir. Sınıfın önünde konuşma yapmak bazı öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır. Sınıf mevcudunun az olması konuşma kaygısını azaltırken fazla olması ise artırmaktadır. Tunçel (2015) Yunanistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine yaptığı araştırmasında kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin topluluk önünde yabancı bir dilde konuşmaktan korktuklarını tespit etmiştir.

Türkçe seviyesi sınıfla aynı veya sınıftan daha yüksek olan Macar öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşmak hususunda endişelenmedikleri belirlenmiştir. Ueki (2013) de araştırmasında öğrencilerin kendilerinden daha düşük dil seviyesinde olan öğrencilerle yabancı dilde konuşurken kaygı seviyelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında Türkiye dışında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi için ders planlanmasında konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi ve bu planlamalarda kaygı faktörünün de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Çalışmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında ise öğrenci ve öğretmen görüşlerine ek olarak sınıf gözlem raporlarıyla gelecekteki araştırmalar zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Ayhan, S. ve Kana F. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, (23), 207-218.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

- İşcan, A. (2011). The effect of language learning anxiety on the learner of Turkish as a second language: The case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 586-591.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. ve Tekin, G. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1076-1095.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, (44), 283-305.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, G. & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şimşek, E. & Dörnyei, Z. (2017). Anxiety and L2 self-images: The “anxious self”. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (Eds.), *New implications* (pp. 51–69). Multilingual Matters.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Tüm, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29-40.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, “Kaygı”. <https://sozluk.gov.tr/?ara=kayg%C4%B1>. (Erişim tarihi: 04.11.2024).

- Ueki, M. (2010). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: an empirical study in Japanese EFL classrooms. *The 36th National Conference of Japan Society of English Language Education*, Osaka.
- Ueki, M. (2013). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: an empirical study in Japanese EFL classrooms. *JACET Kansai Journal*, 15, 25-39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1308-9196.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Yunus Emre Enstitüsü, Tarih: 14.11.2024, Sayı: E-63048327-000-107837

Extended Abstract

In the context of teaching Turkish as a foreign language, speaking anxiety is widely recognized as one of the most significant effective variables influencing students' speaking performance. It has a multifaceted and complex nature, shaped by a range of personal, situational, and social factors. In addition to individual personality traits, factors such as the foreign language learning environment, the types of classroom activities in which students participate, and the dynamics of interaction with instructors and peers also contribute to the development of this anxiety. Such anxiety may negatively affect not only students' academic performance in classroom settings but also their ability to communicate effectively in real-life contexts. This issue becomes even more pronounced for learners studying Turkish in their own countries, where opportunities to speak the language are largely limited to classroom-based activities. While extracurricular opportunities may support the development of speaking skills, students in such contexts have considerably fewer chances to engage in authentic communication compared to those learning Turkish as a second language in Türkiye.

The purpose of this study is to examine the state of anxiety experienced by Hungarian students learning Turkish as a foreign language during in-class speaking activities in Hungary, as well as to identify the factors that contribute to this anxiety. In addition, one of the main objectives of the study is to explore the strategies students develop to cope with this anxiety. In line with this overall aim, the study addresses the following research questions: What is the state of students' anxiety when speaking Turkish in the classroom? What are the factors that contribute to students' speaking anxiety? What strategies do students employ to cope with this anxiety?

The study is conducted using qualitative research methods. Participants are selected through purposive sampling (Karasar, 2005). Data is gathered through semi-structured interviews with 33 Hungarian students and 4 teachers involved in learning or teaching Turkish at the Department of Turkology at Eötvös Loránd University (ELTE) and the Yunus Emre Institute (YEE) in Budapest. The student participants are enrolled in undergraduate and graduate-level Turkish language programs during the 2024–2025 academic year at both institutions.

The semi-structured interview form used in this study is adapted from the foreign language speaking anxiety scale developed by Ueki (2010). At the beginning of the interview form designed to assess students' classroom speaking anxiety, questions are included regarding gender, educational background, the institution where Turkish is being studied, and the student's proficiency level. A similar semi-structured format is used in the teacher interviews, where instructors are asked to share their observations regarding students' speaking anxiety during classroom activities. The teacher interview form also begins with questions regarding the participants' gender, educational background, and professional experience.

Prior to data collection, the necessary permissions are obtained from the Department of Turkology at Eötvös Loránd University and the Yunus Emre Institute in Budapest. The interviews are conducted during the fall semester of the 2024–2025 academic year, outside of class hours, at both institutions. Participation is voluntary, and each interview have lasted approximately 15 minutes. All interviews have been audio-recorded with the participants' consent. To ensure comprehension and comfort, the interviews are conducted in either English or Turkish, based on the participants' language preference. Data is collected by the researcher over the course of approximately four weeks.

The collected data is analyzed using the content analysis method. Each student's response is examined individually and coded. After the coding process, common themes are identified, and related codes are grouped under thematic categories according to their characteristics. During the analysis, each student is assigned a code number (e.g., K1, K2...), and direct quotations are used to support the identified themes. Similarly, each teacher is assigned a code number (e.g., Ö1, Ö2...), and their responses are cited directly to complement and contextualize the students' perspectives.

The findings of the study indicate that Hungarian students learning Turkish as a foreign language experience classroom speaking anxiety under three primary themes: self-related anxiety, situation-based anxiety, and social anxiety. Self-related anxiety mainly stems from a fear of making mistakes and perfectionist tendencies. Situation-based anxiety is triggered when students are expected to speak on unfamiliar or cognitively demanding topics, while speaking about familiar subjects tends to reduce their anxiety. Social anxiety is especially evident when students are asked to speak in front of large groups; class size emerged as a notable factor, with smaller groups appearing to alleviate anxiety and larger ones intensifying it. Another key finding is that students whose proficiency levels are equal to or higher than those of their peers tend to experience lower levels of speaking anxiety. This suggests that students' relative competence within the classroom significantly influences their emotional responses during speaking activities.

When examining coping strategies, students are found to be aware that making mistakes is a natural part of the language learning process. They also resort to their insights gained from prior foreign language learning experiences to manage their anxiety. Teachers report that they aim to create supportive classroom environments with a high tolerance for errors in order to reduce students' anxiety and encourage more active participation.

In light of these findings, it is recommended that greater emphasis be placed on speaking activities in lesson planning for learners of Turkish as a foreign language, particularly those studying outside of Türkiye. Furthermore, the effective dimension -especially speaking anxiety- should be considered when designing communicative tasks. As opportunities for authentic language use are more limited in such contexts, it is crucial to foster low-anxiety classroom environments that support learners' oral proficiency development.

Finally, acknowledging the limitations of this study, future research could benefit from methodological triangulation by incorporating classroom observations alongside student and teacher interviews. This would provide a more comprehensive understanding of the contextual and affective dynamics that shape speaking anxiety in foreign language learning environments.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL TÜRLERİ VE GÖRSEL-ETKİNLİK UYUMUNUN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Gamze TUNÇER* / Arzu ÇEVİK**

Geliş Tarihi: 28.12.2024 | **Kabul Tarihi:** 08.04.2025 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Özet: Çağdaş eğitimde teknolojinin rolü artmasına rağmen öğretimde ders kitapları temel araç olma özelliğini korumaktadır. Birçok alanda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de farklı materyallerle desteklenerek kullanılan ders kitapları büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitimi veren kurum ve kuruluşlardaki derslerde kitabın yeri ve önemi hem öğrenen hem de öğretene açısından göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Kitapların; bilgi ve görsel öğeler içererek öğretilmesi hedeflenen konulara yönelme, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında onlara yol gösterme, onların ilgisini çekme gibi işlevleri vardır. Bu bakımdan ders kitapları çok yönlü olarak hazırlanmalıdır. Ders kitaplarında dikkat edilecek bir husus da görseller olmaktadır. Çünkü görseller hedef dilin öğretiminde bilgileri somutlaştıran en önemli araçlardır. Bu doğrultuda araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görseller türleri bakımından ve görsel-etkinlik uyumu açısından incelenmiştir. Ders kitaplarının incelendiği bu araştırmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın inceleme nesneleri “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe” B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarıdır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda en çok tercih edilen görselin “fotoğraf” olduğu görülmüştür. Bu tercihte hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Etkinlikler ile görsellerin arasındaki uyum incelendiğinde görsellerin genellikle etkinlikle uyumlu olduğu görülmüştür. Ders kitabında daha zengin içerikler ile dijitalleşmeden faydalanılarak hazırlanan görsellere de yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, etkinlik, görsel-etkinlik uyumu, görsel türleri, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi.

EXAMINATION OF THE FEATURES OF VISUALS AND VISUAL - ACTIVITY HARMONY IN TEXTBOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 28.12.2024 | **Accepted:** 08.04.2025 | **Published:** 30.06.2025

Abstract: Despite the increasing role of technology in contemporary education, textbooks remain the main tool in teaching. As in many other fields, textbooks supported by different materials are of great importance in teaching Turkish as a foreign language. The place and importance of a book in the courses in institutions and organizations providing foreign language education is too much to be ignored in terms of both the learner and the teacher. Textbooks have functions such as directing students to the subjects targeted to be taught by containing information and visual elements, guiding them in accessing information, and attracting their interest. In this respect, textbooks should be prepared in a multi-faceted manner. Another issue to be considered in

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı; 18010502036@ogrenci.bartin.edu.tr  0009-0002-0413-763X

** Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arzucevik@outlook.com  0000-0001-9673-847X

textbooks is visuals since they are the most important tools that concretize information in teaching the target language. Accordingly, this study analyzes the visuals in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language in terms of their types and visual-activity compatibility. Document analysis method is used in this research analyzing textbooks. The objects of the study are B1 and B2 level textbooks of Yeni İstanbul Turkish Textbook for International Students. Content analysis is used to analyze the data. Photographs are observed to be mostly preferred visuals in the analyzed books. It can be said that taking into account the characteristics of the target audience is effective in this choice. Analyzing the the harmony between the activities and the visuals, that the visuals are observed to be generally in harmony wiht the activities. It can be suggested that textbooks should be supported by diversified contents and images created by the help of digitalization.

Keywords: Activity, teaching Turkish as a foreign language, textbook, visual-activity alignment, visual types.

Giriş

Öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içeren ders kitapları eğitim-öğretim, bilgi üretim ve iletişim teknolojilerindeki ciddi gelişmelere rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynakları, öğrenme sürecinin vazgeçilmez araçları olma özelliklerini ve merkezî rollerini korumaya devam etmektedir (Aslan, 2010; Kolaç, 2003; Uzuner vd., 2010). Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir (Halis, 2002, s. 51). Ayrıca en çok ihtiyaç duyulan öğretim materyali olan ders kitapları sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de öğrenme yaşantılarına kaynaklık etmektedir (Çalık, 2001, s. 1). Bu bağlamda ders kitaplarının hem fiziksel hem de içerik açısından zengin olması ve çağını yakalayabilmesi gerekmektedir. Çağın gereği olan bir eğitim süreci için iyi hazırlanmış ders kitabına ihtiyaç vardır. Bir bakıma öğretimin niteliği ders kitabının niteliğine bağlıdır. Çünkü ders kitaplarının işlevsel olması öğretimin etkili olmasını da sağlamaktadır. İlhan ve Yazar’a (2021, s. 76) göre iyi hazırlanmış bir ders kitabı, öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin de olumlu yönde, hatta daha verimli olarak, ilerlemesini sağlar. Ders kitapları, tasarım, içerik, dil, öğreticilik, anlaşılabilirlik, estetik ve kullanılabilirlik gibi yönlerden okuyucunun seviyesine ve diğer eğitim teknolojilerinin kullanımına uygun hazırlanmalıdır (Tosunoğlu vd., 2001, s. 53). Amaca uygun hazırlanmış, içeriği doğru yapılandırılmış, özellikle de birden çok algıya seslenen görsellerle zenginleştirilmiş ders kitaplarının öğretimdeki ihtiyaca cevap verecek nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Dil öğretimi için hazırlanan kitaplarda ise kavramları ve konuları somutlaştıran görseller dikkat çeken unsurlardır. Temel dil becerileri ile ilişkilendirilen görsel uyaranlar, eğiticilik ve öğreticilik özelliğiyle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artıran materyallerdendir. Bu materyallerin içinde görseller, genel anlamda eğitim-öğretimin, özelde Türkçe eğitiminin ihtiyaç duyduğu bir unsurdur (Çifçi ve Kaplan, 2018). Türkçenin hedef kitlelere ulaşmasında ders kitapları ve kitapların içeriğini oluşturan metinler, etkinlikler ve görseller gibi bileşenler öğretimin amacına uygun zengin bir biçimde tasarlanmalıdır. Çünkü yazılı materyaller, hedef dilin kültürel özellikleri konusunda oldukça dar bilgi içeriğine sahip olduklarından bu konuda farklı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (İşcan, 2017). Bu amaçla günümüzde görsel okuryazarlığı geliştirmeye yönelik birçok medya aracı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Film, dizi, kısa film, televizyon ve radyo programları, haber içerikleri, YouTube yayınları ve

reklamlar bu araçlara örnek olarak verilebilir (Saat, 2023, s. 68). Görsel unsurlar barındıran bu araçlar öğretimde yerini alırken görsel okuryazarlık türünü geliştirmektedir. Bu kadar geniş görsel türün olduğu dünyada ders kitapları da çağı yakalamalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Ancak bu materyaller içerisinde en çok kullanılanı ders kitaplarıdır (Karababa, 2009, s. 276). Çeşitli kurumlar tarafından Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni” doğrultusunda belirlenen seviyelere uygun biçimde A1-2, B1-2 ve C1-2 şeklinde hazırlanmaktadır.

Demir (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının niteliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Kitapların, modern tekniklerle basamaklı kur sistemine uygun yapıda hazırlanması,
2. Kitaplar ve diğer yardımcı kaynaklar oluşturulurken kurs dönemlerine göre bölümlendirme yapılması, bölümlendirmeler belirli yerlerde kursu bırakmaya veya kursa bırakılan yerden devam edebilmeye uygun yapıda hazırlanması,
3. Kitapların hem fizikî özelliklerinin hem de içerik özelliklerinin ilgi çekici ve kalıcı öğrenmeyi destekler yapıda olması,
4. Kitaplardaki metin ve görsellerin uyumuna dikkat edilmesi,
5. Kitaplardaki materyal ve anlatıların öncelikle temel yaşam alanlarını yansıtması, hayatın içinden seçilmesi, uluslararası farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlaşılmalara mahal vermemesi,
6. Kitaplardaki materyal ve içeriklerin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olması, metinlerin görsellerle desteklenerek ülkenin coğrafi ve beşeri koşullarını yansıtması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği ders kitaplarında bütün bu özelliklere ek olarak seçilen görseller de nitelikli olmalıdır. Görsellerin farklı türlerde olması, seviyeye hitap etmesi, öğretim amacına uygun olması, olumsuz unsur taşınamaması ve dikkat çekici olması gibi birçok özelliği barındırması beklenmektedir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerin görselleriyle uyumlu olması ve birbirini tamamlayıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir.

Görsellerin metnin içeriğinin daha kolay anlaşılmasını ve öğrenmede kalıcılığı sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu amaçla öğrencinin metni daha rahat anlayabilmesi, okuyabilmesi, öğrenirken sıkılmaması ve öğrencinin görsel zekâsına hitap etmesi için bolca görsel öge kullanılmaktadır (İşcan ve Kanca, 2021, s. 135). Ek olarak metin ve görsel arasındaki ilişki ne kadar anlamlı olursa öğrencilerin öğrenmeleri de o kadar artmaktadır (Mayer ve Moreno, 1999). Bu nedenle, dil öğretiminde görsel materyaller önemli birer araçtır. Görseller ile metin arasında kurulan etkili ilişki, metindeki bilgilerin daha somut ve anlaşılır hâle gelmesini sağlar. Böylece öğrenciler doğru bağ kurabilir ve metindeki önemli bilgilere daha kolay odaklanır (Tepecik ve Kayabekir, 2017). Örneğin kelime öğretiminde ve kültür aktarımında görsel öge yardımıyla söylenenleri veya yazılanları somutlaştırarak öğrencilerin hedef dili

hızlı, rahat ve kalıcı olarak öğrenmesi sağlanır. Görseller öğrenciye hitap etmeli, ilgi çekici ve motive edici olmalıdır (Demir, 2015, s. 48). Bu açıdan ders kitabında görsel kullanımında görsel unsurlarının tür çeşitliliği, seviyeye uygunluğu, dikkat çekici olması, amaca uygun olması gibi birçok kriter aranmaktadır. Bireylerin dil öğrenme ihtiyaçları arttıkça ihtiyaca cevap verebilecek çeşitli materyaller de hazırlanmaktadır. Son yıllarda alana ilginin artmasıyla birlikte nitelikli akademik çalışmalar ortaya konmaktadır (İskender, 2019).

1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının görsellerinin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarındaki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi etkinliklerinde yer alan görsellerin türleri ve bu görsellerin etkinliklerle uyumu incelenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında görsellerin türü nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsellerin etkinlikle uyumu nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konular hakkında bilgi içeren belgelerle veri sağlama tekniği ve analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Birçok araştırmacıya göre zamandan tasarruf sağlama, örneklem büyüklüğü, kullanılabilirlik, maliyetin az olması, tekrar tekrar kullanılabilir olması, bireysellik, özgünlük ve ulaşılması kolay olmayan verilere rahat ulaşma gibi imkânlar sağlama doküman incelenmesinin güçlü yanlarıdır (Bailey, 1982; Bowen, 2009 ve Corbetta, 2003’ten aktaran Kırıl, 2020, s. 178).

Bu doğrultuda araştırmada “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1-B2 düzeyi kitaplarında yer alan görseller belirli ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Bu görsellerin etkinliklerle uyumunu tespit etmek amacıyla bu yönetime başvurulmuştur.

2.1. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve görseller oluşturmaktadır. İncelenen kitaplara ilişkin özelliklere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1

İnceleme Nesnelerine Ait Bilgiler

Kitabın Adı	Kapak Görseli	Yayınevi	Basım Yılı
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı (B1 Düzeyi)		Kültür Sanat Basımevi	2024
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı (B2 Düzeyi)		Kültür Sanat Basımevi	2024

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır. Yapılan alan yazını taraması sonucunda etkinlik-görsel uyumunu tespit etmek için “Görsel–Etkinlik Değerlendirme Ölçütü” oluşturulmuştur. Ölçütün oluşturulma aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda ölçüt maddeleri belirlenmiştir. Değerlendirme ölçütü on maddeden oluşmaktadır:

Görsel– Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

1. Ders kitaplarındaki etkinlikler farklı görsellerle zenginleştirilmiştir.
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.
5. Görseller canlı, net ve dikkat çekicidir.
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmalı niteliktedir.
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.

B1-B2 seviyesine ait “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda tespit edilen etkinlik ve görseller, araştırmacı tarafından bu on maddeye göre

değerlendirilmiştir. Araştırma problemine dayalı olarak ders kitabında yer alan etkinlik sayıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Dil Becerisi ve Düzeylerine Göre Görsellerin Dağılımı

Dil Becerisi	Sınıf Düzeyi		Toplam
	B1 düzeyi	B2 düzeyi	
Dinleme	18	18	36
Konuşma	13	16	29
Okuma	17	18	35
Yazma	13	16	29

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda dil becerilerine yönelik bazı etkinliklerde görsel yer almamaktadır. Beceri temelli etkinliklerde B1 düzeyinde dinleme becerisinde 18, konuşma becerisinde 13, okuma becerisinde 17 ve yazma becerisinde 13; B2 düzeyinde ise dinleme becerisinde 18, konuşma becerisinde 16, okuma becerisinde 18 ve yazma becerisinde 16 görsel bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri kaynağı olan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarındaki etkinlikler dört temel dil becerisi gözetilerek incelenmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” yöntemine başvurulmuştur. 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, 2018, s. 242). Araştırmada güvenilirliği sağlamak için üç alan uzmanı ile değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için Miles ve arkadaşlarının (2014) önerdiği “Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılmıştır. Araştırma sürecinde inceleme nesneleri üç uzman tarafından bağımsız bir şekilde incelenerek güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenirliliği %86 olarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenirlilik sınırı %70’tir. Bu nedenle bu sonuç, güvenirliliği sağlamaktadır.

3. Bulgular

Görsel ile etkinliklerin uyumuna ait bulgular, aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur. Başlıklar, araştırmada inceleme nesnesi olarak kullanılan kitaplarda yer alan etkinliklerdeki görseller dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırma, kitaplarda yer alan dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

3.1. Ders Kitabı’ndaki Görsellerin Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıda “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 ve B2 düzeylerinde yer alan görsellerin türlerine göre dağılımı sunulmaktadır. Görseller; fotoğraf, karikatür, çizim, illüstrasyon vb. kategorilere ayrılarak sayısal olarak sınıflandırılmıştır.

Veriler, her iki seviyedeki ders kitaplarında yer alan görsellerin türsel çeşitliliğini göstermektedir:

Tablo 3

Ders Kitaplarındaki Görsel Materyallerin Türlerine Göre Dağılımı

Görsel Materyal Türü	B1	B2
Fotoğraf	97	128
Karikatür	-	-
Çizim	-	-
İllüstrasyon	6	6
Afiş	3	1
Harita	2	1
Tablo	2	1
Dijital Çizim	2	10
Resim	4	9
Simge	2	4
Kroki	-	-
Toplam	118	160

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1-B2 düzeylerindeki görsellerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde B1 seviyesinde yer verilen türler fotoğraf (97), illüstrasyon (6), afiş (3), harita (2), tablo (2), dijital çizim (2), resim (4) ve simge (2) şeklindedir. B2 seviyesinde ise fotoğraf (128), illüstrasyon (6), afiş (1), harita (1), tablo (1), dijital çizim (10), resim (9) ve simge (4) şeklindedir.

Burada belirlenen türlere uygun örnekler aşağıda verilmiştir:

Fotoğraf

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 seviyesi sayfa 12’de yer alan görsel “fotoğraf” örneğidir. Konuşma becerisine yönelik hazırlanan etkinlikte kullanılan görsel bir sayfa içinde ve etkinliğin sağında, konuyla ilgili orta büyüklükte farklı görsellerle birlikte yer almaktadır. Etkinlikte görsel materyal türlerinden fotoğraf tercih edilmiştir.

Şekil 1

Fotoğraf Örneği



Şekil 1’de evin içinde insanlar vardır. Görseldeki takım elbiseli erkek emlakçı, evi görmeye gelen kiracılarla konuşmaktadır. Etkinlik, aşağıda yer alan “Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	Katılımcı Cevapları			Ortalama
	A	K1	K2	
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	2	2	2	2
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	2	2	1	1,66
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	2	2	1	1,66
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	2	2	2	2
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	2	1	1	1,33
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1	1	1	1
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmacı niteliktedir.	1	1	1	1
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	2	2	2	2
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	2	2	2	2
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	2	2	2	2

* Tablodaki katılımcı cevaplarında “A” kodu araştırmacıyı, “K1” kodu katılımcı 1’i ve “K2 kodu katılımcı 2’yi ifade etmektedir. Katılımcılar her bir maddeye “evet” için 2, “kısmen” için 1 ve “hayır” için 0 puan vermiştir. Katılımcı cevapları ortalama değeri 0-0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67-1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34-2 arasında ise “Evet” olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”nde yer alan madde 1, 2, 3, 4, 8, 9 ve 10 için “evet”; madde 6, 7 ve 8 için “kısmen” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

İllüstrasyon

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 seviyesi sayfa 75’te yer alan görsel “illüstrasyon” örneğidir. Okuma becerisine yönelik etkinlikte kullanılan Şekil 2’deki görsel öğrencilere “Herkes Aynı Şekilde mi Öğrenir?” başlıklı bir okuma etkinliği içerisinde, etkinliğin solunda ve orta büyüklükte bir görsel olarak verilmiştir:

Şekil 2

İllüstrasyon Örneği



Şekil 2’de zekâ türlerini temsil eden çizimler vardır. Okuma metninin konusu ise zekâ türleri hakkındadır. Etkinlik, aşağıda yer alan “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	Katılımcı Cevapları			Ortalama
	A	K1	K2	
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	2	2	2	2
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	2	1	1	1,33
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	2	2	1	1,66
4. Görsellerin verleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	2	2	2	2

5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	2	2	1	1,33
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	2	2	2	2
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmalı niteliktedir.	1	0	0	0,33
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	2	2	1	1,66
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	2	2	2	2
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	2	2	2	2
* Tablodaki katılımcı cevaplarında “A” kodu araştırmacıyı, “K1” kodu katılımcı 1’i ve “K2 kodu katılımcı 2’yi ifade etmektedir. Katılımcılar her bir maddeye “evet” için 2, “kısmen” için 1 ve “hayır” için 0 puan vermiştir. Katılımcı cevapları ortalama değeri 0-0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67-1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34-2 arasında ise “Evet” olarak değerlendirilmiştir.				

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”nde yer alan madde 1, 3, 4, 6, 8, 9 ve 10 için “evet”, madde 2 ve 5 için “kısmen” ve madde 7 için “hayır” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B1 seviyesi sayfa 57’de yer alan görsel “tablo” örneğidir. Yazma becerisine yönelik etkinlikte kullanılan Şekil 3’teki görsel etkinliğin üstünde ve orta büyüklükte verilmiştir:

Şekil 3

Tablo Örneği



Şekil 3’teki görselin kullanıldığı etkinlikte öğrencilere dünyadaki ölümlere sebep olan beş hastalığın verilerini içeren “tablo” verilmiş, tablodaki hastalıklarla ilgili bir yazma etkinliği yapılması istenmiştir. Etkinlik, aşağıda yer alan “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 6

Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	Katılımcı Cevapları			Ortalama
	A	K1	K2	
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	2	2	2	2
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	2	2	2	2
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	2	2	2	2
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetenilmiştir.	2	2	1	1,66
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	2	2	2	2
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1	1	1	1

7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmalı niteliktedir.	1	1	1	1
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	2	2	2	2
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	2	2	2	2
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	2	2	2	2
* Tablodaki katılımcı cevaplarında “A” kodu araştırmacıyı, “K1” kodu katılımcı 1’i ve “K2” kodu katılımcı 2’yi ifade etmektedir. Katılımcılar her bir maddeye “evet” için 2, “kısmen” için 1 ve “hayır” için 0 puan vermiştir. Katılımcı cevapları ortalama değeri 0-0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67-1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34-2 arasında ise “Evet” olarak değerlendirilmiştir.				

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel–Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”nde yer alan madde 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 ve 10 için “evet”, madde 6 ve 7 için “kısmen” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

Afiş

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B2 seviyesi sayfa 35’te yer alan görsel “afiş” örneğidir. Konuşma becerisine yönelik etkinlikte kullanılan Şekil 4’teki görsel etkinliğin altında ve orta büyüklükte olarak verilmiştir:

Şekil 4

Afiş Örneği



Şekil 4’te icat yarışmasıyla ilgili bir afiş bulunmaktadır. Afişte yeni bir fikri temsil eden ampul vardır. Etkinlikte öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturularak bir icat tasarımları istenmiştir. Tasarımları icat ile “Bir Fikrim Var” yarışmasına katılacakları belirtilmiştir. Etkinlik, aşağıda yer alan “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 7

Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	Katılımcı Cevapları			Ortalama
	A	K1	K2	
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	2	2	2	2
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	2	2	2	2
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	2	2	2	2
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	2	2	2	2
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	2	2	2	2
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1	1	1	1
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmalı niteliktedir.	1	1	1	1
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	2	2	2	2
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	2	2	2	2
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	2	2	2	2
* Tablodaki katılımcı cevaplarında “A” kodu araştırmacıyı, “K1” kodu katılımcı 1’i ve “K2” kodu katılımcı 2’yi ifade etmektedir.				

2'yi ifade etmektedir. Katılımcılar her bir maddeye “evet” için 2, “kısmen” için 1 ve “hayır” için 0 puan vermiştir. Katılımcı cevapları ortalama değeri 0-0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67-1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34-2 arasında ise “Evet” olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”nde yer alan madde 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 ve 10 için “evet”, madde 6 ve 7 için “kısmen” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

Dijital Çizim

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı” B2 seviyesi sayfa 41’de yer alan görsel “dijital çizim” örneğidir. Yazma becerisine yönelik etkinlikte kullanılan görsel Şekil 5’te verilmiştir:

Şekil 5

Dijital Çizim Örneği



Şekil 5’teki etkinlik, bir sayfa içinde yer alır ve etkinliğin altında konuyla ilgili orta büyüklükte bir görsel yer almaktadır. Görselde bir dizüstü bilgisayar ve sosyal medyada kullandığımız simgeler yer almaktadır. Etkinlik, aşağıda yer alan “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre değerlendirilmiştir.

Tablo 8

Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	Katılımcı Cevapları			Ortalama
	A	K1	K2	
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	2	2	2	2
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	1	1	1	1
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	1	1	1	1
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	2	2	2	2
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	2	1	1	1,33
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1	1	1	1
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmaya niteliktedir.	2	1	1	1,33
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	1	1	1	1
9. Görsel etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	1	1	1	1
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	2	2	2	2

* Tablodaki katılımcı cevaplarında “A” kodu araştırmacıyı, “K1” kodu katılımcı 1’i ve “K2” kodu katılımcı 2’yi ifade etmektedir. Katılımcılar her bir maddeye “evet” için 2, “kısmen” için 1 ve “hayır” için 0 puan vermiştir. Katılımcı cevapları ortalama değeri 0-0,66 arasında ise “Hayır”; 0,67-1,33 arasında ise “Kısmen”; 1,34-2 arasında ise “Evet” olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tabloda yer alan ortalama değer aralıklarına bakıldığında “Görsel–Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”nde yer alan madde 1, 4 ve 10 için “evet”, madde 2, 3, 5, 6, 7, 8 ve 9 için “kısmen” yanıtının ortaya çıktığı görülmektedir.

3.2. Ders Kitaplarındaki Görsellerin Beceriye Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Uyum

3.2.1. Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Görsellerin Uyum

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda (B1-B2 Düzeyi) yer alan dinleme etkinliklerinde kullanılan görsellere ait genel bulgular “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

Dinleme Etkinliklerinin “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü” Verileri

<i>Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü</i>	<i>B1</i>			<i>B2</i>		
	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	18 (%100)	-	-	18 (%100)	-	-
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	10 (%55.6)	6 (%33.3)	2 (%11.1)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır	10 (%55.6)	6 (%33.3)	2 (%11.1)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	10 (%55.6)	6 (%33.3)	2 (%11.1)	14 (%77.8)	4 (%22.2)	-
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	7 (%38.8)	11 (%61.2)	-	15 (%83.4)	2 (%11.1)	1 (%5.5)
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1 (%5.5)	6 (%33.3)	11 (%61.2)	4 (%22.2)	5 (%27.8)	9 (%50)
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştıracı niteliktedir.	2 (%11.1)	7 (%38.9)	9 (%50)	8 (%44.4)	-	10 (%55.6)
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	11 (%61.2)	5 (%27.7)	2 (%11.1)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
9. Görseller, etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	12 (%66.7)	4 (%22.2)	2 (%11.1)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	14 (%77.8)	3 (%16.7)	1 (%5.5)	17 (%94.5)	1 (%5.5)	-
Toplam	18	18	18	18	18	18

Tablo 9 incelendiğinde dinleme becerisine yönelik B1 ve B2 düzey kitaplarında 18’er etkinlik görseline yer verildiği görülmüştür.

Dinleme becerisine yönelik B1 kitabındaki etkinliklerin tamamında (%100), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin çoğunda (%77,78), görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%61,11-%66,11), görsel-etkinlik ilişkisi kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%61,11), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarıdan biraz fazlasında (%55,55), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin yerleştirilmesinde sayfa

düzeninin gözetildiği görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarısında (%50), görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür.

Dinleme becerisine yönelik B2 kitabındaki etkinliklerin tamamında (%100), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin tamamına yakınında (%94,44), görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin çoğunda (%83,33), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu; görsel-etkinlik ilişkisi kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%77,77), görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarısından biraz fazlasında (%55,5), görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür. Dinleme etkinliklerinin yarısında (%50), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür.

3.2.2. Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Görsellerin Uyumu

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda (B1-B2 Düzeyi) yer alan konuşma etkinliklerinde kullanılan görsellere ait genel bulgular “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10

Konuşma Etkinliklerinin “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü” Verileri

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	B1			B2		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	12 (%92,3)	-	1 (%7,7)	16 (%100)	-	-
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	8 (%61,6)	3 (%23,1)	2 (%15,3)	11 (%68,8)	5 (%31,2)	-
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır	8 (%61,6)	3 (%23,1)	2 (%15,3)	11 (%68,8)	4 (%25)	1 (%6,2)
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	11 (%84,7)	2 (%15,3)	-	13 (%81,3)	3 (%18,7)	-
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	8 (%61,6)	4 (%30,7)	1 (%7,7)	15 (%93,8)	1 (%6,2)	-
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	3 (%23,1)	4 (%30,7)	6 (%46,2)	5 (%31,2)	4 (%25)	7 (%43,8)
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmacı niteliktedir.	3 (%23,1)	7 (%53,8)	3 (%23,1)	7 (%43,8)	2 (%12,4)	7 (%43,8)
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	8 (%61,6)	3 (%23,1)	2 (%15,3)	11 (%68,8)	5 (%31,2)	-
9. Görseller, etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	8 (%61,6)	3 (%23,1)	2 (%15,3)	14 (%87,6)	2 (%12,4)	-
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	11 (%84,7)	2 (%15,3)	-	16 (%100)	-	-
Toplam	13			16		

Tablo 10 incelendiğinde konuşma becerisine yönelik B1 kitabında 13 ve B2 düzey kitabında ise 16 etkinlik görseline yer verildiği görülmüştür.

Konuşma becerisine yönelik B1 kitabındaki etkinliklerin tamamına yakınında (%92,31), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin çoğunda (%84,628) görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği; görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin yarısından fazlasında (%61,54) görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu; görsel etkinlik ilişkisinin kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin yarısında (%53,85) görsellerin, kısmen evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin yarısına yakınında (%46,15), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür.

Konuşma becerisine yönelik B2 kitabındaki etkinliklerin tamamında (%100), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu; görsellerin, hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin tamamına yakınında (%93,75), görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin çoğunda (%87,5) görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin çoğunda (%81,25), görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin yarısından fazlasında (%68,75) görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsel etkinlik ilişkisinin kurulduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin yarısına yakınında (%43,75), görsellerin sanat değeri taşımadığı; görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür.

3.2.3. Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Görsellerin Uyumu

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda (B1-B2 Düzeyi) yer alan okuma etkinliklerinde kullanılan görsellere ait genel bulgular “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11

Okuma Etkinliklerinin “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü” Verileri

<i>Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü</i>	<i>B1</i>			<i>B2</i>		
	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	15 (%88.3)	2 (%11.7)	-	18 (%100)	-	-
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	10 (%58.8)	6 (%35.3)	1 (%5.9)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır	10 (%58.8)	6 (%35.3)	1 (%5.9)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	9 (%53)	4 (%23.5)	4 (%23.5)	14 (%77.8)	4 (%22,2)	-
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	7 (%41.1)	9 (%53)	1 (%5.9)	15 (%83.4)	2 (%11.1)	1 (%5.5)
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	2 (%11.7)	4 (%23.5)	11 (%64.8)	4 (%22,2)	5 (%27.8)	9 (%50)
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmacı niteliktedir.	2 (%11.7)	6 (%35.3)	9 (%53)	8 (%44.4)	-	10 (%55.6)
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	9	8	-	15	1	2

	(%53)	(%47)		(%83.4)	(%5.5)	(%11.1)
9. Görseller, etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	10 (%58.8)	5 (%29.5)	2 (%11.7)	15 (%83.4)	1 (%5.5)	2 (%11.1)
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	13 (%76.5)	3 (%17.6)	1 (%5.9)	17 (%94.5)	1 (%5.5)	-
Toplam		17			18	

Tablo 11 incelendiğinde okuma becerisine yönelik B1 kitabında 17, B2 düzey kitabında ise 18 etkinlik görseline yer verildiği görülmüştür.

Okuma becerisine yönelik B1 kitabındaki etkinliklerin çoğunda (%88,24), ders kitabındaki etkinliklerinin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısından fazlasında (%76,47), görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinde görsellerin yarısında fazlasında (%64,71), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısından biraz fazlasında (%58,8), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%52,94), görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği; görsel etkinlik ilişkisinin kurulduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%52,94) görsellerin, kısmen canlı, net ve ilgi çekici olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%52,94), görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür.

Okuma becerisine yönelik B2 kitabındaki etkinliklerin tamamında (%100), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısından fazlasında (%94,44), görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%83,33), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu; görsel-etkinlik ilişkisinin kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısından fazlasında (%77,77), görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısından biraz fazlasında (%55,5), görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%50), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür.

3.2.4. Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Görsellerin Uyumu

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nda (B1 Düzeyi) yer alan yazma etkinliklerinde kullanılan görsellere ait genel bulgular “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12

Yazma Etkinliklerinin “Görsel-Etkinlik Değerlendirme Ölçütü” Verileri

Görsel- Etkinlik Değerlendirme Ölçütü	B1			B2		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
1. Ders kitabındaki etkinlik görselle zenginleştirilmiştir.	12 (%92.3)	1 (%7.7)	-	16 (%100)	-	-
2. Görseller, öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağlamaktadır.	10 (%76.9)	1 (%7.7)	2 (%15.4)	10 (%62.5)	6 (%37.5)	-

3. Görseller, etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır	10 (%76.9)	2 (%15.4)	1 (%7.7)	10 (%62.5)	6 (%37.5)	-
4. Görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetilmiştir.	11 (%84.6)	1 (%7.7)	1 (%7.7)	13 (%81.3)	3 (%18.7)	-
5. Görseller canlı, net ve ilgi çekicidir.	10 (%76.9)	3 (%23.1)	-	13 (%81.3)	3 (%18.7)	-
6. Görseller, sanat değeri taşımaktadır.	1 (%7.7)	5 (%38.5)	7 (%53.8)	4 (%25)	8 (%50)	4 (%25)
7. Görseller, evrensel değerleri çağrıştırmacı niteliktedir.	11 (%84.6)	1 (%7.7)	1 (%7.7)	4 (%25)	5 (%31.3)	7 (%43.7)
8. Görsel etkinlik ilişkisi kurulmuştur.	11 (%84.6)	1 (%7.7)	1 (%7.7)	10 (%62.5)	6 (%37.5)	-
9. Görseller, etkinliğe dair ipuçları içermektedir.	11 (%84.6)	1 (%7.7)	1 (%7.7)	10 (%62.5)	6 (%37.5)	-
10. Görseller, hedef kitleye uygundur.	11 (%84.6)	1 (%7.7)	1 (%7.7)	15 (%93.8)	1 (%6.2)	-
Toplam		13			16	

Tablo 12 incelendiğinde yazma becerisine yönelik B1 kitabında 13, B2 kitabında ise 16 etkinlik görseline yer verildiği görülmüştür.

Yazma becerisine yönelik B1 kitabındaki etkinliklerin tamamına yakınında (%92,31), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin tamamına yakınında (%84,62) görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeni gözetildiği; görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olduğu; görsel etkinlik ilişkisinin kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görüldüğü; görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%76,92), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%53,85), görsellerin sanat değeri taşımadığı görülmüştür.

Yazma becerisine yönelik B2 kitabındaki etkinliklerin tamamında (%100), ders kitabındaki etkinliklerin görselle zenginleştirilmiş olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin tamamına yakınında (%93,75), görsellerin hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Okuma etkinliklerinin çoğunluğunda (%81,25), görsellerin yerleştirilmesinde sayfa düzeninin gözetildiği; görsellerin canlı, net ve ilgi çekici olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin yarıdan fazlasında (%62,5), görsellerin öğrencilerin etkinliği anlamasına katkı sağladığı; görsellerin etkinlikte yer alan kavramlara gönderme yaptığı; görsel etkinlik ilişkisinin kurulduğu; görsellerin etkinliğe dair ipuçları içerdiği görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısında (%50), görsellerin sanat değerini kısmen taşıdığı görülmüştür. Okuma etkinliklerinin yarısına yakınında (%43,75) görsellerin evrensel değerleri çağrıştırmacı nitelikte olmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nın B1 ve B2 düzeyi incelendiğinde yer verilen görsel türlerinin başında “fotoğraf” olduğu görülürken kitaplarda “karikatür”, “çizim” ve “kroki” türlerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Görsel okuryazarlığın günümüzde önem kazandığı düşünüldüğünde içerik açısından zengin ve farklı

görsellere yer verilmemesi dikkat çeken bir durumdur. Ayrıca uluslararası bakımdan ortak dili oluşturan semboller ve simgeler de dil öğretimini kolaylaştıracak diğer unsurlardandır. Bu türde görsellere de daha fazla yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir. Tek tür görsellere ağırlıklı bir biçimde yer verilmesi kitabın eleştirilebilecek bir yönü olarak ortaya çıkmaktadır.

Eren Ökten ve Sauner (2015), çizgi roman, reklam, karikatür ve fıkra gibi kısa ve görsel metinleri özgün materyal olarak kullandıkları çalışmalarında, bu tür materyallerin başlangıç ve orta düzeydeki yabancı öğrencilerin dil bilgisi, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede zaman ve kazanım açısından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda orta seviyede karikatür gibi farklı görsel türlerinin kullanımının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sınırlı ders araç-gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi, istenilen başarıyı elde etmeye olanak tanımamaktadır (Arslan ve Adem, 2010). Saat (2023), görsel-işitsel araçların dil öğretimi ve öğreniminde olumlu etkiler yarattığını öğretici ve öğrenci geri bildirimlerinden hareketle ortaya koymaktadır. Çok yönlü materyallerin öğrenmeyi sağlamada gözlenebilir bir rolü olduğu görülmektedir. Tunçel (2024) dil bilgisi öğretiminde görsellikten yararlanılmasının soyut bir kavram olan dilin somutluğa yaklaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin, eğitici bir araç olarak metnin içeriğiyle ilişkili şekilde kullanılması, öğrenciler için olumlu katkıların gerçekleşmesi açısından önemli görülmektedir (Tepecik ve Kayabekir, 2017). Bu bilgiler doğrultusunda ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin çok önemli olduğu, seçiminde dikkatli olunması ve çeşitliliğe önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı”nın B1 ve B2 düzeyi incelendiğinde etkinliklerin dil becerilerine göre eşit şekilde dağıldığı, etkinliklerde yer alan görsellerin birbirine yakın sayılarda olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda etkinlik ile görsel uyumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bilginin somutlaşmasında ve etkinliklerin amacına ulaşmasında görsellerin etkili olduğu söylenebilir. İçerikle uyumlu olan görsel, öğretimin kalıcılığını da artıracaktır. Tepecik ve Kayabekir (2017) metnin anlaşılmasında görselin etkisine vurgu yapmışlardır. Bu açıdan etkinlik ve görsel materyal uyumunun yakalanmış olması kitabın öne çıkan özelliği olmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Araştırmaya konu olan kitaplarda daha çok fotoğrafa yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre farklı türde görseller içeren etkinliklerin tasarlanması önerilebilir.
- Kitaplardaki görsellerin hedef kitlenin seviyesine uygun seçilmesi önerilebilir.
- Yapılan çalışmalarla birlikte teknolojideki gelişmeler ve yapay zekânın imkânları düşünüldüğünde hedef kitleye daha çok ulaşacağı düşünülen özgün içerikler kullanılabilir.
- Etkinliklerdeki soyut anlamları öğrencilerin zihninde somutlaştıracak nitelikte görsellere yer verilebilir.
- Görsellerin kültürel öğelerle desteklenmesi, öğrencilerin hem dil hem de kültür öğrenimini aynı anda gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir.

- Görsellerin seçiminde estetik değerlere önem verilebilir.
- Görsellerin türü ve etkinlikle uyumunun incelendiği bu çalışma doğrultusunda, öğretici veya öğrencilerin görüşleri alınarak görsellerin öğretimdeki etkisine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- Görsel içeriklerin hedef kitle üzerindeki etkisinin ölçülmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 24(147), 63-86.
- Bailey, K., D. (1982). *Methods of social research*. Free Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Çalık, T. (2001). *Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Türkçe 1-8*. Nobel.
- Çiftçi, M. ve Kaplan, K. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde kullanılan görsel materyal türlerinin öğretim programına uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 183-192.
- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği-ders kitapları. *Dil Dergisi*, 166(1), 43-52.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın.
- İlhan, E., ve Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 744-763.
- İskender, M. E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Journal of Turkish Research Institute* 58, 437-452.
- İşcan, A. ve Kanca, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında görsel-metin uyumu. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 133-160.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 265-277.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Mayer, R., & Moreno, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Miles, M. B., Huberman A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook*. Sage.
- Eren Ökten, C. ve Sauner, M., H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde resimli metin okumaları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 65-79.
- Saat, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel-işitsel otantik materyalin dil bilgisi öğretiminde kullanımı. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 59-69.
- Tepecik, A. ve Kayabekir, T. (2017). Resim-metin ilişkisinde yapısal ve bilişsel kavramların tasarım sürecine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1641-1653.
- Tosunoğlu, M., Arslan, M., ve Karakuş, İ. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Anıttepe.
- Tunçel, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bulunma eklerinin görsel materyal kullanılarak öğretiminin başarıya etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1109-1125.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 721-733.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Currently developments in science and technology have accelerated. This speed is reflected in education in many ways. The organization of educational environments and the diversification of the tools used in education have become a necessity of modern education. Despite all these developments, it is seen that the basic material of education and training processes is still the textbook. It is known that the most used tool by teachers and students is the textbook. It is important that textbooks are designed to meet the needs of teaching with their content. Because the quality of teaching is directly proportional to the quality of the textbook. The elements used in textbooks also determine the quality of the textbook. One of these elements is visuals. Especially in textbooks where Turkish is taught as a foreign language, there is a great need for visuals. For this reason, in this study, the visuals in textbooks teaching Turkish as a foreign language have been the subject of analysis. An answer to the question “What are the types of visuals in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language and how is the harmony between visuals and activities?” is tried to be answered. In this direction, the type of visuals in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language and the harmony of visuals with the activity are examined. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, is used in the study. The object of the study is the activities and visuals in Yeni İstanbul Turkish Textbook for International Students B1 and B2 level textbooks. Content analysis method is used to analyze the data. The analysis is carried out by creating a “Visual - Activity Evaluation Criterion” to determine the text-visual harmony as a result of the literature review. The separate evaluations of three field experts are included in the findings. In the light of the findings, when the B1 and B2 levels of Yeni İstanbul Turkish Textbook for International Students are analyzed, it is found that the most common type of visual is photography, while there are no examples of table, sketch, cartoon types. The number of types included in the B1 and B2 level is as follows: photograph, cartoon, drawing, illustration, poster, map, table, digital drawing, picture, icon, sketch. Considering that visual literacy is gaining importance today, it is noteworthy that different visuals rich in content cannot be included. In addition, symbols and icons, which constitute the common language in international terms, are other elements that will facilitate language teaching. The predominant use of a single type of visuals emerges as an aspect of the book that can be criticized. In the analysis, compatible visuals are selected in the activities prepared for teaching listening, speaking, reading and writing skills. Analyzing B1 level textbook, 18 listening, 13 speaking, 13 reading, and 17 writing activities are found; and 18 listening, 16 speaking, 16 reading, and 18 writing activities are found in the B2 level textbook. In all of the activities in the B1 and B2 books for listening skills, the activities in the textbook are enriched with visuals.

In most of the listening activities, it is observed that the visuals are appropriate for the target audience at the B1 level, while in almost all of them, the visuals are appropriate for the target audience. Contrary to the findings that in more than half of the listening activities, visual-activity relationship is established and visuals contain clues about the activity, in most of the listening activities in the B2 book, visuals contribute to students' understanding of the activity;

visuals refer to the concepts in the activity; visuals are vivid, clear and interesting; visual-activity relationship is established; visuals contain clues about the activity. In more than half of the listening activities, it is observed that the visuals in the books of both levels do not carry art value. In most of the listening activities, the page layout is observed in the placement of the visuals. In half of the listening activities, it is observed that the visuals do not evoke universal values.

It is observed that almost all of the activities in the B1 and B2 books for speaking skills are enriched with visuals. In most of the speaking activities in both books, the page layout is observed in the placement of the visuals and that the visuals are appropriate for the target audience. In more than half of the speaking activities, the visuals are seen to contribute to the students' understanding of the activity; the visuals refer to the concepts in the activity; the visuals are vivid, clear and interesting; the visual-activity relationship is established; and the visuals contain clues about the activity. In half of the speaking activities, it is seen that the visuals are partially evocative of universal values. In almost half of the speaking activities, it is observed that the visuals do not carry art value.

In most of the activities in the B1 and B2 books for reading skills, it is seen that the activities in the textbook are enriched with visuals. In more than half of the reading activities, the visuals are appropriate for the target audience. In more than half of the visuals in reading activities, it is observed that the visuals do not carry art value. In slightly more than half of the reading activities, the visuals are observed to contribute to students' understanding of the activity; the visuals refer to the concepts in the activity; the visuals contain clues about the activity. In half of the reading activities, the page layout is observed in the placement of the visuals and a visual-activity relationship is established. In half of the reading activities, it is observed that the visuals are partially vivid, clear and interesting. In half of the reading activities, it is observed that the visuals were not evocative of universal values.

It is observed that almost all of the activities in the B1 and B2 books for writing skills are enriched with visuals. In almost all of the writing activities, the page layout is observed in the placement of the visuals; the visuals are evocative of universal values; the visual-activity relationship is established; the visuals are seen to contain clues about the activity; and the visuals are appropriate for the target audience.

In line with the results of the research; it is determined that more photographs are used. In this direction, it can be suggested to design activities with different types of visuals. Considering the developments in technology and the possibilities of artificial intelligence, original content that is thought to reach the target audience more can be used. In line with this study, in which the type of visuals and their compatibility with the activity are examined, it may be recommended to conduct new studies on the effect of visuals on teaching by taking the opinions of teachers or learners.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGI DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Hatice Nur ÇEVİRGEN*

Geliş Tarihi: 27.01.2025 | **Kabul Tarihi:** 14.04.2025 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Özet: Bu çalışmanın amacı, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarını yaş, cinsiyet, okunan kitap sayısı, müzik dinlemeye ayrılan zaman, konuşmacı olarak katılım sağlanan programlar, sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılım ve katılımcı olunan oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumu değişkenleri açısından incelemektir. Nicel yaklaşımın benimsendiği bu araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf düzeyindeki 45 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcılara çevrim içi olarak “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Veri Formu” gönderilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması 6 hafta sürmüştür. Bu sürenin ilk haftasında anket formu ve ölçekler dijital ortama aktarılmış ve bu süreyi takip eden 4 hafta boyunca da veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde “t-testi” ve “tek yönlü ANOVA” analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri, yaşları, bir dönem boyunca okudukları kitap sayısı, gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları süre, yıl içinde katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş belirtme ve soru sorma durumları ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde konuşmacı olarak katıldıkları programlar ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değişkenler, konuşma, konuşma kaygısı, öğretmen adayları, Türkçe öğretmenliği.

AN INVESTIGATION OF PRESERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHER'S SPEAKING ANXIETY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Research Article

Received: 27.01.2025 | **Accepted:** 14.04.2025 | **Published:** 30.06.2025

Abstract: This study aims to examine the speaking anxiety levels of Turkish teacher candidates studying at Gazi University Turkish Language Teaching Undergraduate Program in terms of variables such as age, gender, number of books read, time spent listening to music, programs in which participants participate as speakers, participation in activities based on social interaction, and expressing opinions and asking questions in sessions attended. A descriptive survey model, a quantitative research approach, was employed. The sample consisted of 45 fourth-year preservice Turkish language teachers enrolled in the fall semester of the 2019–2020 academic year. Data were collected using the Speech Anxiety Scale and a Personal Information Form, both of which were administered online. The data collection process lasted six weeks: the first week was allocated to digitizing the instruments, followed by four weeks of data collection. The final week was devoted to verifying and organizing the dataset for analysis. The data were analyzed using “T-Test” and “One-Way ANOVA” to determine whether there were statistically significant differences across the variables. The results indicated that gender, age, number of books read, duration of music listening, participation in events as a listener, and ability to express opinions and ask questions did not have statistically significant effect on speaking anxiety levels. However, a significant relationship was found between speaking anxiety and active participation in events as a speaker throughout the year.

Keywords: Candidate teachers, speaking, speaking anxiety, Turkish language teaching, variables.

* Öğretmen; T. C. Millî Eğitim Bakanlığı; nurcevirgen1@gmail.com  0009-0008-0435-411X

Giriş

Dil; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini, duygularını, ihtiyaçlarını ya da iletmek istediği herhangi bir mesajı içinde bulunduğu duruma uygun biçimde, sözlü olarak ifade edebilme yetisidir. Bu yeti; dilin kurallarına uyum, zengin bir sözcük dağarcığı kullanımı, sesin tonlaması ve vurgu gibi sözlü iletişimi güçlendiren öğelerin bilinçli kullanımını da içerir. Konuşma becerisi aynı zamanda dinleyiciyle etkileşime girme, sözlü anlatımı amaca uygun düzenleme ve iletişim engellerini aşma gibi alt yeterlikleri içermektedir. Bu beceri dil eğitiminin de temel taşıdır. Konuşma becerisi, özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının akademik ve sosyal başarılarında önemli bir etkidir. Çünkü konuşma becerisi, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterliliklerin bir parçasıdır. Lakin, konuşma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen birtakım değişkenler de vardır. Bireylerin yaşadıkları “konuşma kaygısı” konuşma becerisinin gelişimini sınırlayan değişkenlerden biridir.

Konuşma kaygısı, bireyin topluluk önünde konuşacağı zamanlarda veya konuşma öncesinde yaşadığı yoğun endişe ve gerginlik hâlidir. Bu kaygı Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerini ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyecek düzeyde olmamalıdır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek, çeşitli değişkenler ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkileri incelemek, eğitim süreçlerine yönelik öneriler sunmak ve alan yazınına katkı sağlamak için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarına etki eden çeşitli değişkenler araştırılmış ve konuşma becerilerine etkileri analiz edilmiştir.

Araştırmacılar, konuşma becerisini pek çok farklı şekilde tanımlamıştır. Konuşma becerisi, “kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir” (Sağlam ve Doğan, 2013, s. 45). Demirel’e (2013) göre konuşma becerisi, “bireyin duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak dil bilgisi kurallarına uygun, etkili ve anlaşılır biçimde ifade edebilme yeteneğidir.” Sever’e (2004) göre “Konuşma, bireyin duygu, düşünce ve hayallerini sesli olarak, anlamlı bir bütünlük içinde ifade etmesidir. Taşer (2000) ise konuşmanın, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşıdaki bireye iletmek amacıyla kullanılan bir yol olduğunu ifade etmiştir.

Konuşma, kişinin sosyalleşmesiyle doğrudan ilişkilidir ve diğer becerilere göre bu ilişki daha güçlüdür. Bu nedenle psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri ve iletişim gibi alanlarla bağlantılıdır. Ayrıca bireyin bu alandaki davranışlarını da etkiler. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi, bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Türkçe eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretimin her kademesinde verilir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Yükseköğretimde ise ortak ders kapsamında üniversitelerin yalnızca ilk senesinde verilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Programı bulunmaktadır. Bu programda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları dört yıl boyunca dil

becerilerini geliştirmek için dersler alır. Dil becerilerinin kazandırılmasında en çok Türkçe öğretmenleri rol oynar (Kaya ve Bozkurt, 2019). Türkçe öğretmeni adaylarının, eğitimini aldıkları derslerden biri de konuşmadır. Adaylar, konuşma eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri sunumlar aracılığıyla konuşma becerilerini geliştirirler.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini geliştirmek üzere hazırlıklı ve hazırlıksız olarak yaptıkları sunumlar, beraberinde kaygıyı da getirir. Barış ve Şen'e göre (2019, s. 73) "Kaygı, genellikle kötü bir şey olacakmış hissine kapılıp bireylerde yaşanan korku, endişe ve fizyolojik değişiklikler olarak açıklanmaktadır." Kaygı hissedilmeye başlandığı anda insan bedeninde belirli reaksiyonlar oluşur. Bunlardan en belirgin olanları terleme, nefes alış-verişin hızlanması ve kalp atışının yükselmesidir (Şahin, 2019, s. 119). Hemen hemen her insan, kendisini endişelendiren bir durum olduğunda bu durumun kaygısını yaşar.

Gölpınar ve arkadaşlarına (2018) göre kaygı en çok konuşma becerisinde kendini gösterir. Konuşma kaygısı, insanların topluluk önünde konuşmaları gerektiğinde strese kapılması, ellerinin terlemesi, nefes alış-verişlerinin hızlanması ve kendilerini tam olarak ifade edememeleri diye tanımlanır.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları, eğitim gördükleri süre boyunca bahsedildiği gibi hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere birçok konuşma yapmaktadırlar. Türkçe öğretmeni adayları ise sözlü anlatım ve konuşma eğitimi dersleri kapsamında sıkça sunumlar yapmaktadır. Öğrencilerin bu konuşmaları sırasındaki kaygı düzeyleri bu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir.

Bu zamana kadar birçok araştırmacı, öğrencilerin konuşma kaygı durumlarını incelemiştir. Kuru (2018), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; Özkan ve Kınay (2015) ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygılarını ele almıştır. Bu çalışmada, diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin sosyal etkileşimli etkinliklere katılıp katılmama, herhangi bir oturumda konuşmacı olup olmama, katılımcı olarak yer aldıkları oturumların sonunda görüş bildirip soru sorabilme ve gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları zaman gibi çeşitli değişkenler açısından konuşma kaygı durumları değerlendirilmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler doğrultusunda değerlendirmektir. İncelenen değişkenler; yaş, cinsiyet, bir dönem boyunca okunan kitap sayısı, gün içinde müzik dinlemeye ayrılan süre, yıl içerisinde konuşmacı olarak katılım sağlanan programlar, sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılım ve yıl içinde katılımcı olarak yer alınan oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumudur.

Literatürde, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar (Kuru, 2018; Özkan ve Kınay, 2015) incelenmiş ve bu bağlamda alan yazını kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda, bu konunun hâlâ araştırmaya açık olduğu ve daha fazla bilimsel veriyle desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Bu nedenle, söz konusu boşluğu doldurmak ve alana katkı sağlamak amacıyla bu çalışmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve değerlendirmelerin, mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile cinsiyetleri arasında ilişki var mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile yaşları arasında ilişki var mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile bir dönem boyunca okudukları kitap sayısı arasında ilişki var mıdır?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları zaman ile konuşma kaygıları arasında ilişki var mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile yıl içinde konuşmacı olarak katıldıkları programlar arasında ilişki var mıdır?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılımı arasında ilişki var mıdır?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile yıl içinde katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, objektif, ölçülebilir ve genellenebilir sonuçlar elde etmeyi amaçlayan nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel yaklaşım, araştırmacının sürece tarafsız bir gözlemci olarak katılmasını ve kişisel yargılardan bağımsız bir şekilde veri toplamasını esas alır. Bu yöntemde veriler sayısal biçimde toplanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırma kapsamında, belirlenen örneklem grubundan anket yöntemi aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular ise ilgili literatür doğrultusunda analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın modeli betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Betimsel tarama modeli, belirli bir olgu, olay veya durumun mevcut hâlini ortaya koymak amacıyla kullanılır. Bu modelin seçilme nedeni, araştırmacının herhangi bir müdahalede bulunmadan ve değişkenler üzerinde kontrol sağlamadan, doğal ortamda var olan durumu betimleyerek analiz edecek olmasıdır. Bireylerin, grupların veya nesnelerin belirli özelliklerini tanımlamak, var olan eğilimleri belirlemek ve ilişkileri incelemek amacıyla sıklıkla tercih edilen bu model (Büyüköztürk vd., 2021), araştırma kapsamında toplanan verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını, yorumlanmasını ve ilgili değişkenlerle karşılaştırılmasını sağlayarak alandaki mevcut durumu anlamaya katkı sunacaktır.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışma kapsamında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 45 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “kolayda örnekleme” ile gerçekleştirilmiştir. Kolayda örneklemenin tercih edilmesinin

nedeni, araştırmacının veri toplama sürecinde kolayca ulaşabileceği bir katılımcı grubu seçmesi gerekliliği ve araştırmanın zaman sınırlılığıdır.

Katılımcı sayısının 45 ile sınırlı tutulmasının nedeni, araştırmanın betimsel tarama modeliyle yürütülmesidir. Bu modelde, örneklem büyüklüğünden ziyade mevcut durumun nitelikli biçimde incelenmesi önceliklendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için “Kişisel Veri Formu” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları katılımcılara çevrim içi olarak gönderilmiş ve alınan yanıtlar incelenmiştir. Kişisel Veri Formu’nda katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi vb. kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular yer almıştır. Suroğlu Sofu’nun (2012) geliştirdiği “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ise öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit edebilmek amacıyla kullanılmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği, 33 maddelik tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek “1 - Kesinlikle katılmıyorum”, “2 - Katılmıyorum”, “3 - Kararsızım”, “4 - Katılıyorum” ve “5 - Kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .26 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .32 ile .79 arasında sıralanmaktadır. Bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması 6 hafta sürmüştür. Bu sürenin ilk haftasında anket formu ile ölçekler dijital ortama aktarılmış ve devamında 4 hafta boyunca veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara sosyal paylaşım siteleri üzerinden çevrim içi olarak ulaşılmış, ankete erişim bağlantısı kendileriyle paylaşılarak öğrencilerden gönüllü olanların formu doldurmaları talep edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA (Varyans Analizi) tekniklerinden yararlanılmıştır. T-testi, dağılımların homojen olduğu ve bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumlarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu araştırmada t-testinin tercih edilme nedeni, cinsiyet gibi bazı değişkenlerin iki kategorili bağımsız değişkenler olmasıdır. Tek yönlü ANOVA ise bir bağımsız değişkenin üç veya daha fazla grubu ile bağımlı değişkenin ortalamaları arasındaki farkları incelemek amacıyla kullanılan bir analiz tekniğidir. Bu çalışmada tek yönlü ANOVA kullanılmasının nedeni, yaş ve kitap okuma sıklığı gibi üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenlerin bulunmasıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete, yaşa, gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları zamana, bir dönem boyunca okudukları kitap sayısına, yıl

içinde konuşmacı olarak katıldıkları programlara, katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumlarına ve sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine yönelik bulguları şu şekildedir:

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

t-testi	Cinsiyetiniz	Cinsiyet Dağılımı	Puan Ortalaması	Sig.(2-tailed)
Toplam Kaygı	Kadın	32	107,7812	0,459
Puanları	Erkek	13	105,3846	0,459

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark (sig: ,459, sig>0.05) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin konuşma kaygılarını etkilemediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yaş değişkenine yönelik bulguları şu şekildedir:

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Yaş Grubu	Dağılım	Yüzdelik Dilim	Sig
20	1	2,2	,167
21	25	55,6	
22	15	33,3	
23 ve üstü	4	8,9	
Total	45	100,0	

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde yaşa göre anlamlı (sig: ,167, sig> 0.05) bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının yaşlarının konuşma kaygılarını etkilemediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları kitap sayısı değişkenine yönelik bulguları şu şekildedir:

Tablo 3

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğu Kitap Sayısına Göre Konuşma Kaygısı Bulguları

Okunan Kitap sayısı	Dağılım	Yüzde	Subset for alpha=0.05
0-5	4	8,9	109,0000
5-10	13	28,9	107,3846
10-15	11	24,4	107,4545
15-20	9	20,0	103,6667
20 ve üzeri	8	17,8	109,0000
Total	45	100,0	
Sig			,833

Üçüncü tablo incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının bir dönem boyunca okudukları kitap sayısı ile konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (sig: ,833, sig>0.05) tespit edilememiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının bir dönem boyunca okudukları kitap sayısının konuşma kaygılarını etkilemediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları ortalama zaman değişkenine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 4

Adayların Müzik Dinlemeye Ayırdıkları Zamana Göre Konuşma Kaygısı Bulguları

Gün içinde müzik dinlemeye ortalama ne kadar zaman ayırırsınız?	Dağılım	Subset for alpha= 0.05
10- 20 dakika	14	103,2857
40 dakika ve üstü	10	105,8000
10 dakika ve altı	9	109,8889
20- 40 dakika	12	110,5000
Sig.		,301

4 numaralı tablo incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları ortalama zaman ile konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (sig: ,301 sig>0.05) bulunamamıştır. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının gün içinde müzik dinlemeye ayırdıkları zamanın konuşma kaygılarını etkilemediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmacı olarak katıldıkları etkinlikler değişkenine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 5

Adayların Konuşmacı Oldukları Programlara Göre Konuşma Kaygısı Bulguları

Yıl içinde herhangi bir etkinliğe konuşmacı olarak katıldınız mı?	Dağılım	Yüzdelik Dilim	Sig
Evet	4	8,9	,036
Hayır	41	91,1	

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde konuşmacı olarak katıldıkları programlar ile konuşma kaygıları arasında anlamlı (sig: 0,36, sig< 0,05) bir ilişki tespit edilmiştir. Yıl içinde herhangi bir programa konuşmacı olarak katılmayanların konuşma kaygı düzeyleri daha düşüktür. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde konuşmacı olarak katıldıkları programların konuşma kaygılarını etkilediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılmaları değişkenine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 6

Adayların Sosyal Etkileşime Dayalı Etkinliklere Göre Konuşma Kaygısı Bulguları

Sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılır mısınız?	Dağılım	Puan	Sig.(2-tailed)
= Evet	35	107,1143	,974
= Hayır	10	107,0000	,974

6 numaralı tablo incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılmalarıyla konuşma kaygıları arasında anlamlı (sig: ,974, sig> 0,05) bir ilişki tespit edilememiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş bildirmeleri ve soru sormaları değişkenine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 7

Oturumlarda Görüş Bildirme-Soru Sorma Durumlarına Göre Konuşma Kaygısı Bulguları

Katıldığınız herhangi bir oturumda (panel/forum vb.) konuşmacılara soru sorar mısınız veya görüş bildirir misiniz?	Dağılım	Puan	Sig.(2-tailed)
= Evet	29	106,0690	,348
= Hayır	16	108,9375	,348

7 numaralı tablo incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumları ile konuşma kaygıları arasında anlamlı (sig: ,348 sig> 0.05) bir ilişki tespit edilememiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin konuşma kaygı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef ve değişkenler doğrultusunda öğrencilere Suroğlu Sofu'nun (2012) hazırladığı 33 maddelik “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Veri Formu” gönderilmiştir. Öğrencilerin gönderdiği veriler SPSS programının t-testi ve tek yönlü ANOVA analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 45 öğrenciden 32'si kadın 13'ü erkektir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının (45) konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı (sig: ,459, sig>0.05) bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin konuşma kaygılarını etkilemediği görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarında cinsiyete göre farklılık saptanamazken diğer branşlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Melanlioğlu ve Demir, 2013). Buradan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeyinin her iki cinsiyette de düşük çıkmasının nedeninin toplumsal beklentiler olduğu söylenebilir. Toplumda Türkçe öğretmenlerinin diksiyonunun güzel ve hitap edebilme yeteneğinin iyi olması beklentisi vardır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısında cinsiyet değişkeninin bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının, konuşma kaygı durumları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %2,2'si 20 yaşında, %55,6'sı 21 yaşında, %33,3'ü 22 yaşında ve %8,9'u 23 yaşında veya üstündedir. Analiz sonuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları arasında yaşa göre anlamlı (sig: ,167, sig> 0.05) bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durumda elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermeksizin benzer düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir dönem boyunca okudukları kitap sayısı ile konuşma kaygı durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye göre katılımcıların %17,8'i bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sıfır ve beş arası, %31,1'i beş ve on arası, %24,4'ü on ve on beş arası, %20'si on beş ve yirmi arası ve %17,8'i yirmi ve üzerinde kitap okumaktadır. Yapılan analizin sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının bir dönem

boyunca okudukları kitap sayısı ile konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (sig: ,833, sig>0.05) bulunamamıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma davranışlarının çoğunlukla sessiz ve pasif bir eylem olduğu ancak konuşma becerisinin etkileşimli ve uygulama gerektiren bir alan olduğu yorumuna varılabilir. Kitap okumak, bireylerin sözcük dağarcığını geliştirir. Ama önemli olan bunu uygulayabilme becerisidir. Bu nedenle kitap okuma davranışının tartışma, drama ve sunum gibi uygulama gerektiren faaliyetlerle desteklenmesi gerekir. Böyle olduğu takdirde konuşma becerisinin gelişiminin kolaylaşacağını söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmeni adaylarının %20'si gün içinde müzik dinlemeye 10 dakika ve altında zaman ayırmaktadır. Öğrencilerin %31,1'i on ve yirmi dakika arasında, %26,7'si yirmi ve kırk dakika arasında, %22,2'si ise kırk dakika ve üstü zaman ayırmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının gün içinde müzik dinlemeye ortalama ayırdıkları zaman ile konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık (sig: ,301 sig>0.05) bulunamamıştır. Müzik dinlemenin bireyler üzerinde rahatlatıcı ve sakinleştirici bir etkisi olduğu araştırmalarca kanıtlanmış olsa da konuşma gibi eylem gerektiren durumlarda kaygıyı azaltmadığı görülmektedir (Doğan, 2023). Müzik dinlemek de kitap okumak gibi pasif ve sessiz bir eylem olduğundan etkin konuşma uygulamaları ile desteklenmelidir. Bu verilerden hareketle müzik dinlemenin rahatlatıcı olduğu ancak tek başına yeterli olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde konuşmacı olarak katıldıkları programlar ile konuşma kaygıları arasında anlamlı (sig: 0,36, sig< 0,05) bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların %91,1'i yıl içinde herhangi bir etkinliğe konuşmacı olarak katılmazken %8,9'u konuşmacı olarak katılmıştır. Yıl içinde herhangi bir programa konuşmacı olarak katılmayanların konuşma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun kişisel deneyimlerle ilgisi olduğu söylenebilir. Bireylerin daha az deneyimledikleri bu durumda kaygı düzeyleri düşük kalmıştır. Karalı ve diğerlerinin (2021) araştırmasına bakıldığında bu verilerin tam tersinin ortaya çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrenci deneyimleri ile çevresel ve fizyolojik faktörlerin konuşma deneyimi ile konuşma kaygısı üzerinde farklı etkiler yarattığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %77,8'i sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılırken %22,2'si bu tür etkinliklere katılmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre sosyal etkileşime dayalı etkinliklere katılımı konuşma kaygısı arasında anlamlı (sig: ,974, sig> 0,05) bir ilişki tespit edilememiştir. Sosyal etkileşime dayalı etkinliklerin iletişim becerilerini güçlendirmekte etkili olduğu bilinse de konuşma kaygısını tek başına azaltmadığı görülmektedir. Öte yandan Boylu ve Çangal (2015, s. 366), Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirme imkânlarının sınırlı olduğunu ve bu nedenle konuşma kaygısının arttığını belirtmektedir. Bu durum, konuşma becerisinin sadece teorik bilgi ya da pasif öğrenme süreçleriyle değil, aktif uygulama ve deneyimle gelişebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, kitap okuma ya da müzik dinleme gibi bireysel etkinliklerin, doğrudan uygulamalı konuşma deneyimleriyle desteklenmediği sürece konuşma kaygısını azaltmada yeterli olmayabileceği sonucuna ulaşılabılır. Karalı ve diğerlerine (2021) göre ise daha geniş sosyal çevrelerde kendini çekinmeden ifade edebilmenin öğretmen adaylarında konuşma kaygısını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

(Karalı vd., 2021). Yapılan araştırmalarda farklı sonuçların elde edilmesi, bireylerin kişisel deneyimleri ve öz güven düzeylerindeki farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Sosyal etkileşimin türü, kalitesi, ne amaçla gerçekleştirildiği de konuşma kaygı düzeyini etkileyebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %64,4'ü yıl içinde katılımcı olarak katıldıkları oturumlarda görüş bildirip soru sorduğunu belirtirken %35,6'sı görüş bildirmeyip soru da sormadığını söylemiştir. Yapılan analizin sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının yıl içinde katılımcı olarak yer aldıkları oturumlarda görüş bildirip soru sorma durumları ile konuşma kaygıları arasında anlamlı (sig: ,348 sig> 0.05) bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda adayların etkinliklere aktif katılımı ile konuşma kaygısının doğrudan ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da kaygının kaynağının performans endişesi olduğu söylenebilir. Soru soran veya sormayan adayların performans endişesi yoktur. Performans endişesi olmadığından kaygı yaşamamaları anlaşılabilir bir durumdur.

Tüm bu bağımlı ve bağımsız değişkenlerden ve bulgulardan hareketle konuşma kaygısının çok boyutlu olduğu ve yalnızca bir değişkenle ölçülmesinin zor olduğu görülmektedir. Adayların davranışları, kişisel deneyimleri, alışkanlıkları, karakteristik özellikleri konuşma kaygısında etkili olabilmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım ve konuşma becerisi derslerinde yaptıkları sunum sayısının artırılarak konuşma kaygılarının en aza indirilmesi sağlanabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ölçülmesi için yeni değişkenlerle farklı çalışmalar, farklı çalışma gruplarında yapılabilir. Buna ek olarak aynı katılımcı sayısı ve aynı değişkenlerle verilerin daha derinlemesine analiz edilebilmesi için nitel bir çalışma yapılması önerilir.

Kaynakça

- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2023). Durumluk kaygıyı yönetmede müzikterapinin etkinliği: üniversite öğrencileri örneğinde deneysel bir çalışma. *İstanbul Rumeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 24-32.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayıoğlu E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başaramı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.

- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. ve Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 671-691.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınevi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 öğretim programları. https://catihl.meb.k12.tr/icerikler/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-2024-ogretim-programlari-pdf_15433923.html adresinden 13 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2025). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 13 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma verileri, 2020 yılından önce (2019-2020 eğitim-öğretim yılı) toplandığı için araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

The aim of this study is to evaluate the speaking anxiety levels of Turkish teacher candidates in terms of various variables. . Various studies on the speaking anxiety of Turkish teacher candidates have been examined in the literature and the literature has been comprehensively scanned in this context. In line with the studies conducted, it seems that research in this field should be increased. In this context, there was a need to conduct this study in order to fill the relevant gap and contribute to the field.

Do Turkish teacher candidates' speaking anxiety levels vary according to various variables? The sub-problems of this study are:

1. Do the speaking anxiety of Turkish teacher candidates differ according to gender?
2. Do the speaking anxiety of Turkish teacher candidates differ according to their age?
3. Is there a difference in the speaking anxiety of Turkish teacher candidates depending on the number of books they read during the semester?
4. Is there a significant relationship between the time spent listening to music by Turkish teacher candidates during the day and their speaking anxiety?
5. Is there a significant relationship between the programs that Turkish teacher candidates attend as speakers during the year and their speaking anxiety?
6. Is there a significant difference between Turkish teacher candidates' participation in social interaction-based activities and their speaking anxiety?
7. Is there a significant relationship between Turkish teacher candidates' ability to express their thoughts and ask questions in the sessions they attend throughout the year and their speaking anxiety?

The method of this research is quantitative research method. This method aims to obtain objective, measurable and generalizable results. Within the scope of this research, a data collection process was carried out for the target audience using the survey method. The findings obtained were analyzed and evaluated within the framework of the relevant literature. The model of this research was determined as a descriptive survey model. The descriptive scanning model is used to reveal the current status of a particular phenomenon, event or situation. In this context, the speaking anxiety situations of Turkish teacher candidates will be analyzed and explained in the light of the available data.

The study group of the research consists of 45 fourth-grade students studying in the fall semester of Gazi University Turkish Language Teaching Undergraduate Program between 2019-2020.

In the research, the 33-item "Speech Anxiety Scale" prepared by Merve Suroğlu Sofu (Suroğlu, Sofu, 2012) and the personal data form prepared by the researcher were sent to the participants online. SPSS program's T-Test and One-Way Anova analysis methods were used to analyze the data in the study. T-Test is an analysis method used in studies where

distributions are homogeneous and there are independent variables. One-Way ANOVA (Analysis of Variant) is an analysis method used to detect differences between groups.

At the end of this study, speaking anxiety levels of Turkish teacher candidates were examined according to age variable. 2.2% of the students participating in the research are 20 years old, 55.6% are 21 years old, 33.3% are 22 years old and 8.9% are 23 years old and over. As a result of the analysis, no significant difference (sig: .167, sig>0.05) was detected between the speaking anxiety of Turkish teacher candidates according to age.

It was examined whether there was a significant relationship between the number of books the participants read during 6 months and their speaking anxiety levels. According to this analysis, 17.8% of the participants stated that they read between zero and five books in a period (6 months), 31.1% read between five and ten books, 24.4% read between ten and fifteen books, 20% stated that they read between fifteen and twenty books, and 17.8% stated that they read twenty or more books. According to the analysis results, no significant difference (sig: .833, sig>0.05) was found between the number of books the Turkish teacher candidates read during the semester and their speaking levels.

20% of Turkish teacher candidates spend 10 minutes or less listening to music during the day. 31.1% of the students spend between ten and twenty minutes listening to music during the day, 26.7% spend between twenty and forty minutes, and 22.2% spend forty minutes or more. There was no significant difference (sig: .301, sig>0.05) between the average time spent listening to music by Turkish teacher candidates during the day and their speaking anxiety levels.

A significant (sig: 0.36, sig< 0.05) relationship was determined between the programs in which Turkish teacher candidates participated as speakers during the year and their speaking anxiety. While 91.1% of the participants did not attend any event as a speaker during the year, 8.9% attended as a speaker. It was determined that the speaking anxiety levels of those who did not participate in any program as a speaker during the year were lower.

While 77.8% of Turkish teacher candidates participating in the research participated in activities based on social interaction, 22.2% stated that they did not participate in such activities. According to the results of the research, no significant (sig: .974, sig> 0.05) relationship could be detected between participation in activities based on social interaction and speech anxiety.

While 64.4% of the Turkish teacher candidates who participated in the research stated that they expressed their opinions and asked questions in the sessions they attended as participants throughout the year, 35.6% stated that they did not express their opinions and did not ask questions. According to the analysis results, no significant (sig: .348 sig> 0.05) relationship could be detected between Turkish teacher candidates expressing their opinions and asking questions in the sessions they attended as participants throughout the year and their speaking anxiety.

As a result of the research, no significant relationship was found between Turkish teacher candidates' gender, age, the number of books they read during the semester, the time they

spent listening to music during the day, the programs they attended as speakers during the year, their ability to express their ideas and ask questions in the sessions they attended as participants during the year, and their speaking anxiety. A significant relationship was determined between the programs in which Turkish teacher candidates participated as speakers during the year and their speaking anxiety.

According to the data obtained from the research, the number of programs that Turkish teacher candidates attend as speakers during the year can be increased in order to minimize their speaking anxiety. In addition, speaking anxiety can be minimized by increasing the number of presentations made by Turkish teacher candidates in "Oral Expression" and "Speaking Skills" courses. In order to measure the speaking anxiety of Turkish teacher candidates, in addition to the variables in this research, different studies can be conducted with new variables in different study groups.

DRAMATİK OLGULARIN OLAYA DÖNÜŞMESİNDE METİN KURGUSUNUN VE YAPISININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ROLÜ*Araştırma Makalesi*

Nilgün ÇELİK*

Geliş Tarihi: 20.01.2025 | **Kabul Tarihi:** 17.04.2025 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Özet: Dramatik eserlerin başarısı, güçlü karakterler ve etkileyici diyaloglarla birlikte metin kurgusu ve yapısının ustalığı ile yakından ilişkilidir. Metin kurgusu, dramatik olguların olaylara dönüşmesini sağlayarak kurmaca dünyanın gerçeklik ile olan bağına kurmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin yapısı ve kurgusunun doğru anlaşılması dilin etkili ve doğru kullanımını destekleyen önemli bir unsurdur. Dil öğrenimi, kelime bilgisi ve kurallarını öğrenmenin yanında dilin anlam ve yapısal unsurlarını kavramayı da içermektedir. Dramatik olgular ve olay örgüsü, öğrencilerin dilin kültürel bağlamını ve derin anlam yapısını keşfetmelerine katkı sağlamaktadır. Metin kurgusu sayesinde öğrenciler soyut ve somut anlam düzeyleri arasındaki ilişkiyi çözümlerken eleştirel okuma, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca öğrenciler, dramatik yapılar aracılığıyla dilin sosyal bağlamlardaki kullanımını deneyimleyerek Türkçeyi daha bilinçli ve özgüvenli bir şekilde kullanma becerisi edinmektedir. Özellikle diyalog, rol oynama ve doğaçlama gibi etkinlikler, öğrencilerin hem dilsel hem bilişsel becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmektedir. Bu makalede, dramatik olguların olay örgüsüne dönüşme süreci bağlamında metin kurgusunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oynadığı rol ele alınmakta ve bu yapıların dil öğrenim sürecine sağladığı katkılar kuramsal ve uygulamalı açıdan değerlendirilmektedir. Kuramsal yaklaşımlar eşliğinde yapının işlevi, dil öğretimi sürecine katkısı ve öğrencilerin çok boyutlu gelişimine sunduğu olanaklar değerlendirilmekte; ayrıca sınıf içi uygulamalara yönelik özgün etkinlik önerilerine de yer verilmektedir. Böylece dramatik yapılar aracılığıyla anlam kurma, kültürel etkileşim ve dilin işlevsel kullanımını merkeze alan bütüncül bir öğretim yaklaşımı sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bağlam, kurmaca metin, metin kurgusu, olay örgüsü, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

THE ROLE OF TEXT FICTION AND STRUCTURE IN THE TRANSFORMATION OF DRAMATIC FACTS INTO EVENTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*Research Article***Received:** 20.01.2025 | **Accepted:** 17.04.2025 | **Published:** 30.06.2025

Abstract: The success of dramatic works is closely related to the mastery of the text's plot and structure, along with strong characters and impressive dialogues. Text structure establishes the connection of the fictional world with reality by transforming dramatic phenomena into events. In this context, the correct understanding of text structure and structure in teaching Turkish as a foreign language is an important element that supports the effective and correct use of language. Language learning is not only limited to learning vocabulary and grammar rules; it also includes understanding the meaning and structural elements of language. Dramatic facts and plots help learners to explore the cultural context and deeper meaning structure of the language. Through text fiction, learners have the opportunity to develop critical reading, creative thinking and communication skills while analyzing the relationship between abstract and concrete levels of meaning. In addition, by experiencing the use of language in social contexts through dramatic structures, they acquire the ability to use Turkish more consciously and confidently. Activities such as dialogue, role playing and improvisation in particular develop both linguistic and cognitive skills of students in a holistic manner. In this article, the role of text structure in

* Doktora Öğrencisi; Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; celiknilgun06@gmail.com  0000-0001-8745-327X

teaching Turkish as a foreign language is discussed in the context of the process of transforming dramatic facts into plots, and the contributions of these structures to the language learning process are evaluated from a theoretical and practical perspective. In the light of theoretical approaches, the function of the structure, its contribution to the language teaching process and the opportunities it offers to the multidimensional development of learners are evaluated; and original activity suggestions for in-class applications are also included. Thus, a holistic teaching approach that focuses on establishing meaning through dramatic structures, cultural interaction and the functional use of language is presented.

Keywords: Context, fictional text, teaching Turkish as a foreign language, plot, text fiction.

Giriş

Metin, yazılı ya da sözlü ifadelerin belirli bir iletişim bağlamı içinde bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturduğu dilsel yapıdır. Anlam, yalnızca sözcüklerin bir araya gelmesinden değil bu birliğin bağlamla kurduğu ilişkiden doğmaktadır. Metin, rastlantısal bir kelime dizisinden ziyade anlamsal bütünlük ve yapı bakımından düzenlenmiş bir dilsel örgüdür. Akyol’a (2008, s. 211) göre metin; bir kitabın belirli bir bölümünü, tek bir konuya odaklanan yazıları ya da anlam bütünlüğü taşıyan birkaç paragraftan oluşan ifadeleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Ancak metin, yalnızca içeriksel bir birim değil, aynı zamanda dilsel ve düşünsel bir aktarım aracıdır. Yazılı ya da sözlü iletişimde metinler; bilgi aktarmak, düşünceyi temellendirmek, hikâye anlatmak ya da argüman sunmak gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir. Günay’a (2003, s. 35) göre, bir metnin oluşabilmesi için ifadelerin anlam taşınması ve bu anlamın iletişimsel bir bağlam içinde kurulması gerekmektedir. Metinler, iletişimin temel yapı taşlarıdır ve insanlar arasındaki bilgi aktarımının, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin paylaşılmasının bir aracıdır. Metinler, genellikle bir başlık veya konu altında toplanmış bir dizi cümlelerin veya paragrafın bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. Metinlerin amacı, bilgi vermek, bir hikâye anlatmak, bir argüman sunmak, ikna etmek, eğlendirmek veya bir mesaj iletmek gibi farklı iletişim hedeflerini yerine getirmektir. Metnin anlamlandırılması sürecinde yalnızca yazarın ne söylemek istediğini değil aynı zamanda metnin ne söylediğini ve nasıl bir anlam yapısı sunduğunu değerlendirmek gerekmektedir. Metin, belirli bir bağlamsal tutarlılık içinde yapılandırılmış olup içerdiği anlamlama dizgeleri aracılığıyla çok katmanlı bir anlam dünyası sunmaktadır. Eco’nun (2016, s. 23-24) belirttiği gibi, metnin anlamı yalnızca yazarın niyetiyle sınırlı kalmamaktadır; metnin kendi iç yapısı, gönderdiği anlamsal dizgeler ve okuyucunun bilişsel birikimi, deneyimleri, arzuları ve kültürel kodları da bu sürecin ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir. Dolayısıyla, metin analizinde, “yazarın niyeti”, “metnin kendi iç tutarlılığı” ve “okurun anlam inşası” gibi üç temel boyutun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Eco, 1994). Metin yalnızca üretildiği bağlam içinde anlam taşımamakta aynı zamanda alıcının okuma biçimleri ve anlamlama stratejileri doğrultusunda yeni anlam katmanları kazanmaktadır (Barthes, 1977). Özellikle edebî metinlerde, anlamın belirlenmesi sabit bir noktada durmamaktadır; metnin çokanlamlı yapısı ve göndermeleri sayesinde farklı yorumlara açık hâle gelmektedir (Riffaterre, 1983).

Metinler, dilin temel işlevlerinden biri olan iletişimi farklı düzeylerde gerçekleştiren ve düşünce, duygu ve bilgileri yapılandırarak anlamlı bir bütün hâline getiren araçlardır. Bir metin belirli bir bağlam içinde tutarlılık ve bütünlük gösteren, alıcıya anlam aktarmayı

hedefleyen bir yapı sergilemektedir. Güneş'in (2013, s. 606) belirttiği gibi, metinler düşüncelerin, duyguların ve bilginin somutlaştırılmasını ve bireyler arasında anlam alışverişini kolaylaştıran bir köprü işlevi görmektedir. Edebî türler, metinlerin içeriğini ve biçimini belirleyen kategorilerdir. Türler, genellikle edebîyat eserlerini sınıflandırmak ve anlamak için kullanılmaktadır. Edebî türler toplumsal değişikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlar sonucu gelişmiştir. İnsanlar toplumsal ve kültürel evrim geçirdikçe duygularını, düşüncelerini ve hikâyelerini ifade etmek için yeni anlatım türleri ve edebî türler geliştirmişlerdir. Bu süreç, farklı edebî türlerin ortaya çıkmasına ve türlerin zaman içinde değişmesine yol açmıştır. İnsanlık geliştikçe, duygu ve düşüncelerini ifade etme ihtiyacı da artmış ve bu doğrultuda anlatım türleri zaman içinde değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Değişim, insanlığın yaşadığı kültürel, sosyal ve teknolojik ilerlemelerle paralel olarak şekillenmiş; anlatım biçimleri, bireylerin ve toplumların kendilerini ifade etme yollarına göre çeşitlenmiştir. Edebî türlerin gelişimi ve değişimi, farklı anlatım biçimlerinin sistemli bir şekilde sınıflandırılmasını zorunlu kılmıştır.

Kavcar'a (1994) göre, edebî metinlerin yapısal, içeriksel ve işlevsel açıdan sınıflandırılması, bu metinlerin daha sistematik ve derinlikli bir şekilde analiz edilmesine imkân tanımaktadır. Edebiyat, tarihsel süreç içinde sürekli bir dönüşüm ve evrim geçirmiş; gelişim, türlerin çeşitlenmesine ve anlatım biçimlerinin zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Edebî türlerin dinamik yapısı, edebiyatın yaşayan ve kendini yenileyen bir sanat formu olarak varlığını sürdürmesini mümkün kılarken hem yazarlara hem de okuyuculara farklı ifade ve anlam evrenleri sunmaktadır. Edebî türlerin değişimini ve gelişimini kavramak, edebiyatın çok katmanlı doğasını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çok katmanlı yapı, metin kavramının da merkezî bir rol üstlenmesini beraberinde getirmektedir.

1. Kurmaca Metin

Metin ve kurmaca metin, yazılı veya sözlü iletişimde kullanılan iki farklı kavramdır ve aralarında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Metin, genel olarak yazılı veya sözlü bir iletişim parçasıdır. Anamlı dil öğelerinin bir araya gelerek oluşturduğu ve iletişim kurulmasını sağlayan yapılardır. Fikirleri, bilgileri, hikâyeleri ve düşünceleri iletmek veya paylaşmak amacıyla kullanılmaktadır. Kurmaca metin gerçek olmayan olayları, karakterleri ve hikâyeleri anlatan bir tür yazılı metindir ve yazarın hayal gücünün ürünüdür ve genellikle kurgusal dünyaları, karakterleri ve olayları içermektedir. Kurmaca metinler; roman, hikâye, masal, şiir ve tiyatro gibi farklı türlerde olabilmekte ve gerçek dünyadan bağımsız bir anlatı evreni oluşturmakla birlikte gerçekliğe dayalı unsurlar da içermektedir. Kurmaca, yalnızca hayal gücünün ürünü olmakla sınırlı kalmamakta gerçeği yeniden inşa ederek, yorumlayarak veya dönüştürerek okuyucuya sunmaktadır.

Soyut dünya; güzellik, estetik, içsel uyum ve zihinsel niteliklere sahiptir. Yazar, gerçeklikten bazı unsurları alarak kendi yaratıcı vizyonunu ve dünyasını inşa etmektedir. Bu süreç, yazarın sanatsal ifadesini sergilemektedir (Demir, 2013, s. 390). Kahramanlar, hikâyeler ve olaylar tamamen hayal ürünü olabilir veya gerçek dünyadaki bazı unsurlarla birleştirilebilir. Eziler Kıran ve Kıran'a (2000, s. 290) göre kurmaca anlatı, sözcüklerle yaratılan bir dünyada meydana gelmektedir. Yazar okuyucunun zihninde alternatif bir gerçeklik inşa etmektedir.

Okuyucu, bu kurmaca dünyaya dahil olarak hem metnin sunduğu olayları takip etmekte hem de kendi deneyimleri, kültürel birikimi ve hayal gücü doğrultusunda metni anlamlandırmakta ve Iser'in (1978, s. 231) "okurun tamamladığı bir yapı" olarak tanımladığı edebî metin kavramıyla örtüşmektedir.

Kurmaca metin, okuyucusunun yaşam deneyimleriyle bağlantılı olarak farklı anlamlar yüklenmektedir (Çıkla, 2002, s. 116). Bir kahramanın davranışı ya da bir olayın gelişimi, her okurun zihninde farklı bir yansıma bulabilmektedir, çünkü her okur, kendi geçmişi ve kültürel çerçevesiyle metne anlam katmaktadır. Kurmaca metinlerde, metnin kendi iç yapısı ve kuralları doğrultusunda gerçekliğin yansıması değil, öz-göndergelilik söz konusudur. Öz-göndergelik, metnin kendisini anlatma biçimiyle ilgili olarak metnin yapısal özelliklerinin, dilsel unsurlarının ve karakterlerin anlatı içinde anlam kazandığı bir durumu ifade etmektedir. Kurmaca metinler, gerçekliğe dair bir doğrulama gereksinimi duymamaktadır; çünkü metnin gerçekliği yalnızca metnin içindeki anlam yapılarıyla şekillenmektedir (Eco, 1979, s. 50).

Kurmaca metinler; tarihsel ve kültürel birikimle şekillenen, zamanla evrimleşen bir yapıya sahiptir ve mitolojik efsanelerden destanlara, masallardan fabllara, drama, komedi ve trajediden şiire, romanslardan modern hikâye ve romana kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Leitch & Cain, 2010, s. 346). Kurmaca metinlerin en temel özelliklerinden biri de anlatıcının bakış açısının metni şekillendirmesidir. Anlatıcı, bir metni kurgularken olayları nasıl sunduğu ve okuyucuya nasıl aktardığı üzerinden metnin anlamını inşa etmektedir.

Yazar, metin aracılığıyla kendi sanatsal vizyonunu ortaya koymaktadır. Fakat vizyon yalnızca okuyucunun zihninde tamamlanacak bir dünyayı sunmaktadır. Burada önemli olan nokta, yazarın bir anlam alanı yaratırken okura kendi hayal gücünü kullanarak boşluklar doldurması için fırsatlar sunması okurun metni aktif bir şekilde yorumlamasına olanak tanımaktadır (Iser, 1978, s. 235).

Kurmaca metinlerde iç tutarlılık, gerçekliğin yerini alan temel ölçüttür. Metnin olay örgüsü, zaman-mekân ilişkisi, karakter yapısı ve anlatıcı bakış açısı gibi unsurların birbiriyle uyumlu olması metnin inandırıcılığını belirlemektedir (Aktaş, 2008, s. 20). Kurgu, dış dünyaya birebir karşılık gelmemekte, dilsel bir gerçeklik içinde işlemekte ve okuyucunun hayal gücünü harekete geçiren bir anlatı düzlemi sunmaktadır.

Metinler, çok katmanlı ve yorumlamaya açık yapılarıyla dil öğrencisine farklı okuma yolları sunmaktadır. Öğrenci yalnızca dil yapılarını değil aynı zamanda bağlam, karakter ilişkileri, kültürel kodlar ve anlatı derinliği gibi öğeleri de deneyimlemektedir. Bu nedenle kurmaca metinler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dilsel hem kültürel yeterlilik kazandırma açısından işlevseldir. Anlatıcı bakış açısı, olaylar arası neden-sonuç ilişkisi ve zaman-mekân kullanımı gibi kurmaca unsurlar, öğrencilerin anlatı çözümleme ve yorumlama becerilerini de geliştirmektedir.

Drama, yaratıcı yazma, rol oynama gibi yöntemlerle kurmaca metinlerin sınıf içinde kullanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı ifade, duygusal zekâ ve kültürel farkındalık gibi alanlarda da gelişmelerini sağlamaktadır. Kurmaca karakterlerin

ilişkisel doğası (Belge, 1998, s. 23; Yavuz, 1977, s. 8-9), bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinden bağımsız düşünülemez. Bu durum, dil öğrenen bireylere, Türk kültüründeki toplumsal yapıları ve insan ilişkilerini sezdirme açısından önemli bir olanak sunmaktadır. Kurmaca metinler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin yanında kültürel, estetik ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından da önemli bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Kurmaca metinlerin sağladığı anlam çeşitliliği, çok katmanlı yapı, metaforik anlatım ve bağlam içinde dil kullanımı gibi özellikler, dil öğrenen bireylerin hem hedef dili hem de o dile ait kültürü derinlemesine kavramalarını sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin öğrencinin metinle etkileşime geçmesini ve çok yönlü anlamlar üretmesini destekleyen bir araç olarak kullanılması öğrencilerin metin üzerinden kendi deneyimlerini ve kültürel birikimlerini devreye sokarak Türkçeyi anlamlı bir şekilde öğrenebilmesine olanak tanımaktadır.

2. Dramatik Yapıda Olay

Dramatik yapı olay örgüsü, kakramanlar, zaman ve mekân gibi öğelerin anlamlı bir bütün içinde etkileşimiyle oluşmaktadır. Yapı, bir anlatının bütünlüğünü sağlamanın yanı sıra, izleyici veya okuyucunun duysal ve duygusal katılımını da desteklemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramatik yapının en belirgin katkısı, dil girdilerini bağlam içinde sunarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi teşvik etmesidir. Öğrenciler, dramatik yapının sunduğu olay akışı içinde neden-sonuç ilişkilerini, bağlaçları, zaman kiplerini ve yüklem yapılarını doğal bir biçimde öğrenmektedir.

Olay örgüsü dramatik yapının temel taşıdır ve anlatının ilerleyişini, karakter gelişimini ve çatışmaları biçimlendirmektedir (Demir, 2008, s. 370). Olayların kronolojik ya da nedensellik ilkesiyle yapılandırılması, metnin akıcılığını ve anlam bütünlüğünü güçlendirmektedir. Yapı öğrencilerin hem dört temel dil becerisini hem de üst düzey bilişsel yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Hikâye tamamlama, olay sıralama ve karakter çözümleme gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, dili bağlam içinde aktif biçimde kullanma fırsatı bulmaktadır.

Etkili bir olay örgüsü, sadece olayları sıralamakla kalmaz; aynı zamanda anlatıya anlam kazandıran neden-sonuç ilişkileri kurmaktadır. Yapı, özellikle Türkçedeki bağlaç kullanımı, zaman uyumu ve kip bilgisi gibi dilsel unsurların öğretimini desteklemektedir. Öğrencilere yöneltilen “neden, sonra ne oldu?” gibi sorular anlama derinliğini artırırken konuşma pratiğine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca görsel öyküleme, diyalog tamamlama ve zaman çizelgesi oluşturma gibi etkinlikler olay örgüsünün kavranmasına yardımcı olmaktadır (Aktaş, 2008, s. 47). Olay örgüsünün yalın ve açık bir biçimde yapılandırılması, metnin anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Forster (1985), olay örgüsünün gereksiz karmaşadan uzak, özlu bir anlatım taşıması gerektiğini ve özellikle dil seviyesi düşük olan öğrenciler için sadeleştirilmiş metinlerin tercih edilmesini vurgulamaktadır. Gelişmiş düzeylerde ise karmaşık kurgu yapıları, analiz ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmektedir.

Kurmaca metinler, yazarın estetik kaygılarla yarattığı anlatı dünyalarında olay örgüsü aracılığıyla şekillenmektedir. Metinler, hem gerçekçi hem de fantastik yapıların içinde yer

alan temalar, semboller ve metaforlarla zenginleşmektedir. Dramatik yapı, bireylerin düşünsel ve duygusal katılımını sağlamaktadır; böylece kurmaca, yalnızca edebî değil, aynı zamanda eğitsel bir işlev de kazanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kurmaca metinlerin yapısı kültürel farkındalığın gelişmesine ve anlam temelli öğrenmeye katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, dramatik yapı içinde düzenlenmiş güçlü bir olay örgüsü, kurmaca metnin etkileyciliğini artırmakla kalmamakta; yabancı dil öğreniminde anlam kurma, anlatı çözümleme ve dil üretme gibi becerilerin gelişimine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, bu yapıyı temel alan etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı yazma, sözlü anlatım ve etkileşimli öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerini sağlayabilir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dramatik olguların olaya dönüşme sürecinde metin kurgusunun ve yapısının yabancılara Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymaktır. Dil öğrenimi sadece kelime bilgisi ve dil bilgisi kurallarını öğrenmekten ibaret değildir. Aynı zamanda dilin anlam yapıları, anlatım biçimleri ve metin içerisindeki olay örgüsünü kavrama sürecini de içermektedir. Dramatik metinler, olay örgüsü ve kurgu yapısı açısından zengin içeriğe sahiptir ve dil öğrencilerine bağlam içinde dili anlama ve yorumlama fırsatı sunmaktadır. Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramatik metinlerin nasıl kullanılabileceğini, dil öğretiminde anlam oluşturma sürecine nasıl katkı sağladığını ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını incelemeyi hedeflemektedir.

4. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğine dayanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ve olaylarla ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini içermektedir. Araştırmada dramatik metinlerin kurgu ve yapısının yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Dramatik metinlerin yabancı dil öğreniminde sağladığı katkılar, olay örgüsü, karakter dinamikleri ve dilsel yapı açısından incelenmiş; bu unsurların dil öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceği ele alınmıştır. Araştırma sürecinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili akademik çalışmalar, tiyatro ve dramatik anlatılar üzerine yapılmış kuramsal incelemeler analiz edilmiştir.

5. Bulgular

Dramatik olgular, kurmaca metinlerde gerçek olayların ve insan tecrübelerinin dramatize edilerek anlatıldığı, yani olayların farklı açılardan ele alındığı metinsel unsurlardır. Dramatik öğeler, metnin iç yapısının dinamikliğini sağlayarak okuyucuya veya dinleyiciye bir anlam dünyası sunmaktadır. Türkçeyi öğrenen yabancılar için dramatik olguların anlaşılması, kültürel ve toplumsal bağlamların derinlemesine öğrenilmesi için de önemlidir. Türkçe öğretimi bağlamında, dramatik metinlerin kullanımı, öğrencilerin dilin ve kültürün işlevlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Türkçe öğrenen yabancılara yönelik dram, komedi, trajedi gibi türlerden örnekler verilerek onların dilsel becerilerinin yanı sıra duygusal ve düşünsel yönlerinin de gelişmesi sağlanmaktadır. Dramatik yapılar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde

soyut anlamları somutlaştırmak ve dilin daha etkin kullanılmasını sağlamak için etkili araçlardır.

Kurmacanın dramatik olaylarla birleştirilmesi, öğrencilerin Türkçe dilinde iletişim becerilerini artırmakta ve onların dilin estetik yönünü de kavramalarını sağlamaktadır. Dramatik metinler, Türkçenin çeşitli anlam katmanlarını ve kültürel unsurlarını gözler önüne sermektedir. Yabancı öğrenciler için dramatik olgulara dayalı metinler, yalnızca dil öğrenme sürecini desteklerken onların yaratıcı düşünme, empati kurma ve farklı bakış açılarını anlama becerilerini de geliştirmektedir. Metin kurgusu, olayların ve karakterlerin etkili bir biçimde sunulmasıyla, dil öğrenen kişinin Türkçeyi hem yapısal hem de anlamsal olarak kullanabilme yetisini artırmaktadır. Özellikle dramatik metinlerde kullanılan diyaloglar, karakterlerin içsel çatışmaları ve çözüm süreçleri, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmektedir. Metinler, öğrencilerin derin anlamları keşfetmelerine, edebî dilin farklı düzeylerini anlamalarına ve daha geniş bir kültürel bağlamda Türkçeyi kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Dramatik olgularla zenginleştirilmiş kurmaca metinler, yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir role sahiptir. Türkçeyi öğrenenler için bu tür metinlerin kullanılması, onların dildeki derinlikleri anlamalarını ve Türkçeyi daha özgün ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen etkinlik önerilerinin sunulması alana somut katkı sağlamak için önemlidir.

5.1.Etkinlik Önerileri

Bu bölümde, dramatik olgulara dayalı kurmaca metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik etkinlik önerileri sunulacaktır. Söz konusu etkinlikler, hem dilsel hem de kültürel yeterlilik kazandırmayı hedefleyen, yaratıcı ve katılımcı öğrenme ortamlarını teşvik edecek biçimde yapılandırılmalıdır. Dramatik yapıların sunduğu anlatım olanakları dikkate alınarak öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmelerine yardımcı olacak uygulamalara öğretim süreçlerinde yer verilmelidir.

5.1.1. Diyalog ve Rol Oynama

Yaratıcı drama yöntemi dil öğretiminde önemli katkılar sunmakta ve öğreticiler tarafından genellikle olumlu değerlendirilmektedir (Elbistanlı ve Boylu, 2022). Yöntemin özellikle iletişim becerilerini geliştirme, dili anlamlı bağlamlarda kullanma ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama noktasında etkili olduğu görülmektedir. Kutlu ve Çevik (2024) de çalışmalarında drama faaliyetlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin toplum dil bilgisel yeterliklerini nasıl artırabileceğini tartışmakta, drama tekniklerinin deyim ve atasözü öğretimindeki etkinliği üzerinde durmaktadır. Yaratıcı drama sürecinde kullanılan diyalog ve rol oynama etkinlikleri, öğrencilerin dilsel yapıları uygun tonlama ve vurgularla kullanmalarını, çeşitli sosyal bağlamlarda kendilerini doğru şekilde ifade etmelerini ve karşılıklı etkileşim yoluyla dili içselleştirmelerini amaçlamaktadır.

Diyalog ve rol oynama etkinliklerinin tasarlanmasında üç temel ölçütün gözetilmesi gerekmektedir. Birinci ölçüt, gerçek yaşamla ilişkilendirme ilkesidir. Etkinlikler öğrencilerin gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara dayandırılmalı ve böylece dil öğrenim süreci soyut bir düzlemde kalmak yerine somut yaşam deneyimleriyle bütünleşmelidir. Örneğin,

yoğun saatlerde bir kafede yaşanan sipariş karışıklığı ya da toplu taşıma aracının kaçırılması gibi günlük yaşamdan alınan senaryolar aracılığıyla, öğrencilere doğal dil kullanım ortamları sunulabilir. İkinci olarak, duygusal ve sosyal etkileşim ölçütü çerçevesinde, öğrencilerin hem kendi duygularını ifade edebilecekleri hem de başkalarıyla anlamlı ve etkili iletişim kurabilecekleri bağlamların oluşturulması önem arz etmektedir. Bu tür etkileşimsel ortamlar, yalnızca dilsel yeterliklerin gelişimine değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal zekâları ile sosyal farkındalıklarının desteklenmesine de katkı sunmaktadır. Üçüncü ölçüt ise, yaratıcılığı ve dilsel akıcılığı destekleme hedefidir. Senaryo yazımı, doğaçlama ve rol oynama gibi yaratıcı drama uygulamalarına yer verilmesi, öğrencilerin hem özgün düşünme becerilerini geliştirmelerine hem de dili akıcı, etkili ve özgüvenli bir şekilde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle doğaçlama etkinliklerinde öğrencilerin anlık tepkiler vermeleri ve spontane konuşmaları istenerek böylece dilsel ifade becerilerinin doğal ve etkili biçimde geliştirilmesi hedeflenmelidir.

5.1.2. Hikâye Tamamlama ve Yeniden Yazma

Tiyatro metinleri yabancılara Türkçe öğretiminde hem iletişimsel hem de kültürel bağlamda etkili bir araçtır (Altaç, 2020). Bu sayede öğrencilerin hedef dilde dört temel dil becerisinde gelişimini hızlandırmak mümkündür. Ayrıca bu metinler aracılığıyla kültürel öğeler de dil öğrenme sürecine entegre edilmekte, öğrencilerin hedef dili bir anlam ve kültür taşıyıcısı olarak algılamaları sağlanmaktadır. Maden (2010), dramatik metinlerin Türkçe öğretiminde kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmiş, dramatik metinlerin öğrencilerin dildeki anlamı çözme yeteneklerini geliştirdiğini ve dil bilgisi kurallarını doğal bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Altaç (2020) ve Maden (2010) tiyatroya dayalı öğretim uygulamalarında hikâye tamamlama, yeniden yazma ve farklı bakış açısıyla anlatma gibi yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin hem anlatı kurgusu oluşturma hem de dil bilgisel yapı üretme becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Hikâye tamamlama ve yeniden yazma etkinlikleri, özellikle öğrencilerin yaratıcı dil kullanımlarını teşvik edecek, aynı zamanda anlamlı bağlamlar içinde dil üretmelerini sağlayacak pedagojik ilkelere dayanarak seçilmelidir. Bu etkinlikler hem üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) hem de temel dil becerilerini (okuma, yazma, anlama ve üretme) aynı anda harekete geçiren özgün ve etkileşimli görevler sunmalıdır. Seçimde etkili olan temel ölçütlerden biri, öğrencilerin metin yapısını ve olay örgüsünü kavrayarak özgün metin üretmeleri sürecinde aktif rol almalarıdır. Ayrıca bu etkinlikler, öğrencilerin Türk kültürüyle doğrudan temas kurabilecekleri edebî ve kültürel içeriklerin dil öğretimine entegre edilmesi ilkesine uygun biçimde yapılandırılmalıdır. Nasreddin Hoca fıkralarının yeniden yazılması ya da klasik Türk masallarının çağdaş bağlamlarda ele alınması gibi uygulamalar hem kültürel aktarımı sağlamaya hem de öğrencilerin Türkçeyi farklı sosyal durumlar içinde nasıl kullanabileceklerini anlamalarına katkı sağlayacaktır.

“Hikâyeyi Tamamlama” etkinliği B2 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak tasarlanabilir. Etkinliğin temel amacı, öğrencilerin olay örgüsü kurma, yaratıcı yazma ve zaman kiplerini doğru kullanma becerilerini geliştirmektir. Uygulama sırasında öğrencilere başı ve ortası yazılmış bir hikâye metni verilir. Hikâyenin sonunda bilinçli olarak bir boşluk bırakılarak

öğrencilerin bu bölümü kendi ifadeleriyle tamamlamaları istenir. Görev sırasında öğrencilerin karakterlerin kişilik özelliklerine ve olayların gelişimine uygun, tutarlı bir final yazmaları beklenir. Hikâyenin Türk kültürüne ait bir mekânda, örneğin bir köy kahvesinde geçmesi öğrencilerin metne kültürel bir arka plan kazandırmalarını sağlamaktadır. Değerlendirme ölçütleri ise yazının bütünlüğü, özgünlüğü ve dil bilgisel doğruğu olarak belirlenebilir.

“Masalı Yeniden Yazımı” etkinliği B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilere uygundur. Etkinliğin amacı, öğrencilerin kültürel içerikli metinlerle yaratıcı yazma becerilerini birleştirmelerini sağlamaktır. Uygulamada öğrencilere klasik bir Türk masalı ya da Nasreddin Hoca’nın “Ye kürküm ye” fıkrası gibi bir metin verilir. Öğrencilerden bu geleneksel hikâyeyi günümüz kent yaşamında geçen ve aynı mesajı taşıyan yeni bir versiyon hâline getirmeleri istenir. Böylece öğrenciler, hem kültürel öğeleri çağdaş bağlama uyarlama hem de yaratıcılıklarını yazılı üretim yoluyla ifade etme fırsatı bulmaktadır. Değerlendirme ölçütleri arasında hikâyenin mantıksal kurgusu, kültürel aktarımın başarısı ve yaratıcı dil kullanımı yer almaktadır.

“Duyguyu Değiştirme” etkinliği C1 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak hazırlanabilir ve öğrencilerin anlatım biçimleri ile karakter psikolojisini dönüştürme becerisi kazanmalarını hedefler. Etkinlikte öğrencilere Türk edebiyatından kısa bir tiyatro sahnesi sunulur. Sahne genellikle dramatik ya da duygusal yoğunluğu olan bir diyalogdan seçilebilir. Öğrencilerin görevi, bu sahnenin duygu tonunu tamamen değiştirerek yeniden yazmaktır. Örneğin, öfke içeren bir sahne mizahi bir sahneye dönüştürülebilir. Böylece öğrenciler, hem üslup farklılaştırma hem de dilsel yaratıcılık açısından gelişirler. Değerlendirme ölçütleri arasında yeni metnin bağlama uygunluğu, diyalogların akıcılığı ve üslup farklılaştırma başarısı yer almaktadır.

Etkinliklerin seçimi, öğrencilerin dilsel yaratıcılıklarını geliştirmeye, dilin işlevsel yönünü kavramaya ve kültürel okuryazarlıklarını artırmaya yönelik çok katmanlı hedeflerle yapılmıştır. Böylece öğrenme süreci sadece dil bilgisiyle sınırlı kalmayıp öğrencinin düşünsel gelişimine, eleştirel bakış açısına ve kültürel farkındalığına da katkı sunacak şekilde kurgulanabilir.

5.1.3. Dramatik Okuma ve Seslendirme

Dramatik okuma ve seslendirme etkinliklerinin seçiminde dikkate alınan ölçütler hem pedagojik hem de dilsel hedefler doğrultusunda şekillenmelidir. Etkinlikler öğrencilerin ifade gücü, duygusal tonlama, vurgu ve ritim gibi üst düzey dilsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Wagner (1976), drama temelli etkinliklerin öğrencileri öğrenme sürecine aktif biçimde katılmaya teşvik ettiğini ve dili yalnızca bir öğrenme nesnesi olmaktan çıkararak yaşantıya dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Dramatik okuma ve seslendirme uygulamaları, öğrencilerin metinleri içselleştirerek deneyimlemelerini hedeflemelidir. Etkinliklerin seçiminde ikinci önemli ölçüt, etkinliğin iletişimsel yeterliğe katkı sağlamasıdır. Brumfit ve Johnson (1979), iletişimsel yaklaşım çerçevesinde dramatik etkinliklerin anlamlı olduklarını, etkileşimli ve duygusal öğrenme süreçlerini teşvik ettiklerini belirtmektedir. Dramatik okuma çalışmaları; sözlü ifade, dinleme, empati kurma, beden dili kullanımı ve sosyal etkileşim becerileri gibi çok boyutlu dil yeterliklerinin gelişimini destekleyen yapılar sunmaktadır.

Öğrenciler, metinleri seslendirirken duygusal bağlamı algılayarak dilin tonlama ve vurgu gibi pragmatik boyutlarını da deneyimlemektedir. Üçüncü ölçüt ise öğrencilerin metin yapısına ve anlatı kurgusuna yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamaktır. Özellikle dramatik yapının temel unsurlarından biri olan duygusal dönüm noktalarının belirlenmesine yönelik etkinlikler, öğrencilerin olay örgüsünü analiz etme, anlatım biçimlerini tanıma ve karakterlerin psikolojik çözümlemelerini yapma becerilerini desteklemektedir. Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, metindeki dramatik çatışmaları ve karakter gelişim süreçlerini derinlemesine inceleyerek metne eleştirel bir perspektiften yaklaşabilirler. Söz konusu etkinlikler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlam temelli ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak tasarlanan etkili araçlar arasında yer almaktadır.

B1 düzeyine yönelik “Karakterin Sesiyle Okuma” etkinliği, öğrencilerin empatik okuma ve seslendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu etkinlikte öğrencilere kısa bir hikâyeden seçilen diyaloglar verilerek her bir öğrencinin belirli bir karakteri seçmesi ve bu karakterin yaşına, ruh hâline ve sosyal durumuna uygun bir ses tonu ve beden diliyle metni canlandırması beklenir. Böylece öğrenciler, yalnızca okuma yapmaktan öteye geçerek karakterin duygusunu ve kişiliğini anlamaya yönelik bir çaba içine girerler. Değerlendirme sürecinde ise karaktere uygun ses tonu kullanımı, jest ve mimiklerin yerindeliği ile diyalogların akıcılığı dikkate alınmalıdır.

B2 düzeyine yönelik “Duyguyu Değiştir, Yeniden Seslendir” etkinliği öğrencilerin metinleri yorumlama ve anlatım biçimlerini dönüştürme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Etkinlikte öğrencilere genellikle dramatik bir tiyatro sahnesi sunulur ve sahenin tamamen farklı bir duyguyla (örneğin, neşeli ya da abartılı biçimde komik) yeniden seslendirilmesi istenir. Böylece öğrenciler, anlatım tarzları arasındaki farkları deneyimleyerek dilin ifade olanaklarını yaratıcı bir biçimde kullanma fırsatı bulurlar. Etkinlikte değerlendirme ölçütleri arasında duyguyu etkili bir şekilde aktarabilme, anlatım üslubunu dönüştürme başarısı ve dilin akıcılığı yer almaktadır.

C1 düzeyine yönelik “Duygusal Dönüm Noktası Analizi” etkinliği ise öğrencilerin anlatı yapısını çözümleme ve karakter psikolojisini anlama becerilerini derinleştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere verilen kısa bir öykü ya da diyalog üzerinden, metindeki duygusal kırılma anlarını belirlemeleri ve bu bölümleri sesli okuyarak dramatik etki yaratmaları beklenmektedir. Etkinlik sayesinde öğrenciler anlatının duygusal yoğunluğunu fark ederek seslendirme yoluyla yansıtma becerisi geliştirmektedir. Değerlendirmede analiz derinliği, dramatik vurgu ve anlatı farkındalığı ön planda tutulmaktadır. Üç etkinlik de öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra duygusal, estetik ve iletişimsel yönlerini de besleyen çok katmanlı öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

5.1.4. Yaratıcı Yazma ve Hikâye Tasarlama

Yaratıcı yazma ve hikâye tasarlama etkinlikleri, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak dramatik olaylar kurgulamalarını sağlamak ve dil bilgisi yapılarını yaratıcı yollarla kullanmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Etkinliklerin seçiminde temel ölçütler arasında öğrencilerin ilgi ve deneyim alanlarına uygun, anlamlı ve özgün içeriklerin oluşturulması; dil

bilgisel yapıların yaratıcı ve doğru kullanımına imkân tanınması; ayrıca öğrencilerin dramatik olaylar kurgulama becerilerini desteklemesi yer almaktadır. Seçilen etkinliklerin, öğrencilerin düşünsel ve duygusal dünyalarını harekete geçirerek hem bireysel hem de sosyal anlamda yaratıcı üretimlerine zemin hazırlaması da önemlidir.

Etkinliklerden biri olan "Bir Kelime Bir Hikâye," öğrencilere belirli bir kelime (örneğin, "fırtına", "umut", "kaçış") verilmesini ve bu kelime etrafında kısa bir hikâye oluşturmaları istenmesini içermektedir. Bu süreç, öğrencilerin dramatik olguların nasıl şekillendirileceğini ve olayların dramatik bir yapıya nasıl bürüneceğini anlamalarına yardımcı olacaktır. Diğer bir etkinlik olan "Kahraman Yaratma ve Hikâyesini Anlatma" ise öğrencilerin kendi yarattıkları bir kahramanı tanıtmalarını ve bu kahramanın başından geçen dramatik bir olayı anlatmasını içermektedir. Örneğin, kahramanın bir problemi nasıl çözdüğünü veya zor bir durumla nasıl başa çıktığını tasvir edebilirler. Etkinlik, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda karakter anlatımını ve dramatik ifade yeteneklerini güçlendirir. Daha ileri seviyelerde ise karmaşık olay örgülerinin ve çok katmanlı dramatik temaların işlendiği "Çoklu Perspektiften Hikâye Anlatımı" veya "Alternatif Son Yazma" gibi etkinlikler tercih edilerek öğrencilerin hem yaratıcı yazma becerileri hem de eleştirel düşünme yetenekleri desteklenebilir. Bu şekilde kademelendirilmiş etkinlikler, dramatik olguların somut olaylara dönüşmesini sistematik olarak geliştirirken dilsel ve anlatım becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır.

Dramatik etkinliklerin dil öğretiminde kullanılması öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik yaratıcı ve etkili bir yaklaşımdır. Wagner (1976), drama uygulamalarının öğrencilerin dil öğrenimini derinleştirdiğini ve metinlerle etkileşimi artırarak anlamı somutlaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca Brumfit ve Johnson (1979) dramatik etkinliklerin iletişimsel yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin dili anlamlı, etkileşimli ve duygusal bağlamlarda kullanmalarını teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilere dili aktif olarak kullanma fırsatı sunmakta, dilin hem sözel hem de duygusal boyutlarını deneyimlemelerini sağlamaktadır (Bolton, 1984, s. 140-148). Dolayısıyla, drama teknikleri dinleme, konuşma, telaffuz, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak görülmektedir. Diyalog, rol oynama, hikâye tamamlama, dramatik okuma ve yaratıcı yazma gibi aktiviteler, öğrencilerin dili yalnızca dil ve kelime bilgisi düzeyinde öğrenmelerini değil, aynı zamanda doğal, akıcı ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dilsel ifade yeteneklerini geliştirmekte, hayal güçlerini ve analitik düşünme becerilerini güçlendirmektedir. Dramatik olgularla zenginleştirilmiş dil öğretimi, öğrencilerin dili daha iyi anlamalarını, daha özgüvenli konuşmalarını ve dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlayarak onların genel iletişim becerilerini artırmaktadır. Böylece dil öğrenme süreci daha eğlenceli ve anlamlı hâle gelmekte, öğrenciler dili kullanma konusunda daha motive olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Dramatik metinler, sanatsal ifade gücü yüksek yapılarıyla öğretimsel işlevi olan araçlardır. Tiyatro temelli bu metinler, yazarların düşünce ve duygularını estetik bir biçimde

aktarmalarına olanak tanırken özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir kaynak olarak kullanılabilir. Dilin iletişimsel, duygusal ve kültürel boyutlarını bir arada sunan bu metinler, öğrencilerin dili anlamlandırmalarını, ifade etmelerini ve kültürel bağlamla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Dramatik yapı, öğrencilerin dili yalnızca dil bilgisi kuralları çerçevesinde değil, bağlam içinde anlamlandırarak öğrenmelerini desteklemektedir. Rol oynama, doğaçlama ve senaryo yazımı gibi etkinlikler, öğrencilere hem yapısal hem de işlevsel dil kullanımı kazandırırken yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Etkinliklerde duygu ve düşünce aktarımı, beden dili, jest ve mimik gibi sözsüz iletişim unsurlarının kullanılması dili daha doğal ve akıcı hâle getirmektedir.

Metin kurgusunun temel öğeleri olan başlangıç, gelişme, sonuç, karakter ve çatışma gibi unsurlar öğrencilerin hem anlatı yapısını kavramalarını hem de üretken dil becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin bu yapıları analiz ederek yeni metinler oluşturması, onları aktif öğrenme sürecine dahil ederken dilin yaratıcı yönünü keşfetmelerine de imkân tanımaktadır. Özellikle yarım bırakılmış hikâyeleri tamamlama, klasik metinleri yeniden yazma veya dramatik bir olaydan diyaloglar üretme gibi etkinlikler, dil gelişiminin yanı sıra kültürel farkındalığın da artmasına katkıda bulunmaktadır.

Drama temelli yaklaşımlar, öğrencilerin Türkçeyi gerçek yaşam senaryolarında kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. Günlük hayattan sahnelerin canlandırılması, dilsel yapılar ile sosyal ve kültürel bağlamlar arasında köprü kurmaktadır. Böylece öğrenciler, dili ezberlemekten öte, onu yaşanmışlıkla bütünleştirerek öğrenmektedir. Bu süreç öğrencilerin empati kurma, duygusal zekâ geliştirme ve etkili iletişim kurma becerilerini desteklemektedir. Sonuç olarak, dramatik metinlerin ve bu metinlere dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanılması dil öğretimini daha anlamlı, kalıcı ve etkili hâle getirmekte ve kültürel farkındalık, yaratıcı ifade ve iletişim becerisi kazandırmak açısından da önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2008). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Altaç, E. (2020). *Edebî bir metin türü olan tiyatrunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Barthes, R. (1977). *Image-music-text* (S. Heath, Trans.). Hill and Wang.
- Belge, M. (1998). *Edebîyat üstüne yazılar*. İletişim Yayınları.
- Bolton, G., M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Addison-Wesley.
- Brumfit, C. & Johnson, K. (1979). *The Communicative approach to language teaching*. Oxford University.

- Çıkla, S. (2002). Kurmaca ve gerçeklik. *Hece Aylık Edebîyat Dergisi*, 6, 65-66.
- Demir, A. (2008). Anlatma esasına bağlı edebî metinlerden roman: Romanın genel özellikleri ve unsurları. A. Güzel (Ed.), *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı* içinde (ss. 367-412). Başkent Üniversitesi Yayınları.
- Demir, A. (2013). Türkçe derslerinde kurmaca metinlere çatışma odaklı yaklaşmak. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Abdurrahman Güzel'e armağan: Türkçenin eğitimi ve öğretimi* içinde (ss. 389-401). Akçağ Yayınları.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Eco, U. (1994). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (2016). *I limiti dell'interpretazione*. La Nave di Teseo Editore spa.
- Elbistanlı, N. ve Boylu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretici tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 79-98.
- Eziler Kıran, A. ve Kıran, Z. (2000). *Yazınsal okuma süreçleri*. Seçkin Yayınevi.
- Forster, E., M. (1985). *Roman sanatı*. (Ü. Aytür, Çev.). Adam Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi* (2. Baskı). Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. Johns Hopkins University Press.
- Kavcar, C. (1994). *Edebîyat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kutlu, İ. ve Çevik, A. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde toplum dil bilgisel yeterliliğin artırılmasına yönelik drama faaliyetleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(2), 1-25.
- Leitch, V., B. & Cain, W., E. (Ed.). (2010). *The Norton anthology of theory and criticism*. Norton & Company.
- Maden, A., G., S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 503-519.
- Riffaterre, M. (1983). *Text production*. Columbia University Press.
- Wagner, B., J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. National Education Association.
- Yavuz, H. (1977). *Roman kavramı ve Türk romanı*. Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

The creation of the dramatic structure is a critical step for the success of a dramatic work and determines to a great extent the effectiveness, meaning and power of the story to affect the audience. Elements such as ‘plot, people, time, space’ within the fictional structure of the dramatic structure form a pattern within the framework of mutual relations; they are brought together within the framework of a plan. In dramatic structure, plot refers to important events, turning points and events that affect the development of the story in a drama (theatre play, film, television series, etc.). These events include the difficulties faced by the characters, conflicts, turning points and elements that are critical for the progress of the story. Especially the shaping and organisation of the plot, which is the most basic element of the structure; between whom the events will take place, when and where they will occur; cause-effect, effect-response links between the events, the content of the conflicts (e.g. interpersonal conflicts), the resolution of conflicts / knots, etc. The arrangement of the elements can be explained by the concept of plot.

Fictional texts can be inspired by the real world or create a completely imaginary world. The artist imitates this world in an artistic way and presents it to the reader or viewer. This can be achieved through different approaches, such as creating a realistic fictional world or creating a fantastic, fairy-tale, symbolic world. Fiction texts aim to tell or narrate a series of events. The author conveys the development and change of characters, events and space to the reader or viewer. This narration process ensures that the story is communicated effectively. In addition, in fictional texts, there is the freedom to create a world that is not related to the real world. This world can push the limits of the author's imagination and enrich the narrative by using different themes, symbols or metaphors. Fiction texts offer readers or viewers intellectual, emotional and aesthetic experiences through stories. These texts are used to explore imaginary worlds as well as the real world, to understand human nature, to address social problems or to express them creatively. Therefore, fiction texts constitute an important part of literature and art.

The aim of this study is to reveal the importance of text fiction and structure in the process of dramatic events in teaching Turkish to foreigners. Language learning does not only consist of learning vocabulary and grammar rules; it also includes the process of comprehending the meaning structures of the language, forms of expression and the plot in the text. Dramatic texts have rich content in terms of plot and fiction structure and offer language learners the opportunity to understand and interpret language in context. In this context, the study aims to

examine how dramatic texts can be used in teaching Turkish to foreigners, how they contribute to the meaning-making process in language teaching and what role they play in developing learners' language skills.

Language learning also requires the individual to comprehend text structures and expression techniques. Dramatic texts, with their plot and character interactions, offer foreign language learners unique experiences in making sense of real life situations and using language. Especially for individuals who learn Turkish as a foreign language, dramatic texts offer the opportunity to extract contextual meaning, recognize cultural elements and learn grammatical structures in a natural flow. This study aims to provide a new perspective in the field of teaching Turkish to foreigners by showing how text fiction and structure can be evaluated as a learning material in the formation process of dramatic events.

Dramatic activities used in Turkish language teaching make the language learning process not only grammar-oriented but also an experience enriched with cultural and emotional depth. While these activities create a creative and meaningful context in the language learning process of the students, text fiction and structure provide an important basis for the correct use of language. Text structure increases students' understanding of how language is shaped and how meaning is conveyed. In dramatic activities, students' plot construction and dramatization of the text encourage the active use of grammatical structures. This process provides an opportunity for students to understand the emotional and structural dimensions of the text. Activities such as completing an unfinished story or rewriting a classic fairy tale help them understand how texts are constructed and how events unfold. In this context, the use of text fiction as both a creative and analytical tool in language teaching enables students to deepen their cultural knowledge while developing their language skills.

**“TÜRK HEYETİNİN ZİYARETİNDEN HATIRA KİTABI”NDA “KARDEŞLİK” VE
“ÖTEKİLİK” TEMSİLLERİ****Araştırma Makalesi*

Bilal AKYÜZ**

Geliş Tarihi: 02.02.2025 | **Kabul Tarihi:** 19.05.2025 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Özet: Bu çalışma, 1877 tarihli “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyaretinden Hatıra Kitabı” adlı esere odaklanmaktadır. Bu eser 19. yüzyılın ikinci yarısında gelişen Türk-Macar ilişkilerinin edebî ve kültürel bir yansımasıdır. Çalışmanın amacı, ziyarete gelen Türk heyetinin temsilinin Macarlarca nasıl algılandığını ele almaktır. Nitel içerik analizi ve yakın okumalar ile metnin dili, metindeki tekrar eden ifadeler, semboller, karakter tasvirleri, anlatım biçimi ve betimlemeler detaylıca incelenmiştir. Analiz sırasında Hall’ün temsil kuramı ve Said’in oryantalizm yaklaşımı temel alınmıştır. İnceleme sonucunda iki karşıt temsil biçimi-tema ortaya çıkmıştır. Bunların ilki iki millet arasındaki benzerliklere vurgu yapan “Benzerlik ve Kardeşlik Temsilleri” diğeri Türk heyetini ve Türkleri farklılıklarıyla ön plana çıkaran “Farklılık ve Ötekilik Temsilleri” olarak adlandırılmıştır. İlk tema, Türk ve Macar halkları arasındaki benzer noktalara vurgu yaparken; bir kardeşlik söylemi kurarak ortak köken ve ortak menfaatlere vurgu yapar. Bu noktada “kan bağı”, “aynı beşik”te büyümüş olmak gibi metaforlar kullanır. Ayrıca ulusal duygu ve değer anlayışlarının benzerliklerine göndermeler yapar. İkinci temada, birtakım stereotipler üzerinden Türklerin “doğulu” karakteristikleri vurgulanır. Din, fiziksel görünüm, kıyafetler, şiişsel anlam dünyası, mizah gibi bazı konularda iki millet arasındaki farklılıklar belirtilir. Böylece söz konusu metinde Türk heyetinin birbirine karşıt görünen iki farklı şekilde temsil alanı bulduğu görülür. Türk-Macar ilişkilerini temsil ve oryantalizm teorileriyle edebî ve kuramsal bir perspektifle incelemesi, çalışmanın özgün tarafı olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet, edebî temsil, ötekilik, şarkiyatçılık, Türk-Macar ilişkileri.

**REPRESENTATIONS OF “BROTHERHOOD” AND “OTHERNESS” IN THE
“SOUVENIR BOOK FROM THE VISIT OF THE TURKISH DELEGATION”***Research Article***Received:** 02.02.2025 | **Accepted:** 19.05.2025 | **Published:** 30.06.2025

Abstract: This study focuses on the 1877 work “Long Live! A Souvenir Book from the Visit of the Turkish Delegation”, which reflects the literary and cultural aspects of the developing Turkish-Hungarian relations in the second half of the 19th century. The aim of the study is to examine how the representation of the visiting Turkish delegation was perceived by the Hungarians. Using qualitative content analysis and close reading, the study carefully analyzes the language of the text, repeated expressions, symbols, character descriptions and narrative style. Stuart Hall’s theory of representation and Edward Said’s approach to Orientalism provide the theoretical framework for the analysis. The analysis reveals two contrasting themes of representation. The first theme, called “Representations of Similarity and Brotherhood,” emphasizes the shared cultural and emotional bonds between the Turkish delegation and the Hungarian people. The second theme, called “Representations of Difference and Otherness,” highlights the perceived differences between the Turkish delegation (and Turks more broadly) and the Hungarian people. The first theme emphasizes the similarities between the Turkish and

* Bu çalışma 5-6 Aralık 2024 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirilen “Türkoloji-Hungaroloji Çalışmalarında Gelenekten Geleceğe: Genç Bilim İnsanları Kongresi”nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doktora Öğrencisi; Eötvös Loránd Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Doğu Araştırmaları Enstitüsü, Türkoloji Bölümü; bilalakyuz@student.elte.hu  0000-0001-6523-6223

Hungarian peoples, expressing a discourse of brotherhood that highlights common origins and shared interests. It uses metaphors such as “blood ties” and “being raised in the same cradle” to symbolize this bond. Additionally, it points to the similarities in national feelings and shared values between the two nations. The second theme highlights the Eastern characteristics of the Turks through certain stereotypes. Differences between the two nations are pointed out in aspects such as religion, physical appearance, clothing, the poetic aesthetic, and humor. Thus, the text reveals that the Turkish delegation is represented in two contrasting ways within the same work. The study’s original contribution lies in examining Turkish-Hungarian relations from a literary and theoretical perspective, using representation and Orientalism theories.

Keywords: Belonging, literary representation, otherness, Orientalism, Turkish-Hungarian relations.

Giriş

Yüzyıllar boyunca Osmanlı ve Macaristan devletleri; tarihî, coğrafi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan birbirleriyle ilişki içerisinde olmuşlardır. Bu ilişki zaman zaman dostluk ve birliktelik üzerine kuruluyken zaman zaman karşılıklı çatışmalarla ortaya çıkmıştır. Çolak (2022) Türk Macar yakınlaşmasının 1848 Macar Mültecileri meselesinden sonra önemli bir ilerleme kaydettiğini belirtmekte ve 1876 yılında Sırbistan ve Karadağ’ın Osmanlı’ya savaş ilan etmesiyle Macaristan’daki Türk sempatisinin en yüksek seviyeye çıktığını aktarmaktadır. Ayrıca Çolak (2011) Macar kamuoyunda Osmanlı Devleti’ne karşı oluşan şükran ve sempati duygularında, özellikle II. Ferenc Rákóczi ve Lajos Kossuth gibi Macar özgürlük mücadelesi liderlerine Osmanlı Devleti’nin verdiği destek ve bu süreçte gelişen olumlu Türk-Macar ilişkilerini örnek göstermektedir. Öte yandan Romsics (2002’den aktaran Saral, 2024) Macarların Batı kültürünün bir parçası olarak kabul edilmediğini ve dışlandığını, Pancermenizm ve Panslavizm arasında sıkıştıklarını belirtmektedir. Bu yönüyle dönemin sosyo-politiğinde beliren ortak çıkarlar, siyasi sığınmacılara verilen destek, Slav ve Germen halkları arasında sıkışan Macarların yön arayışı gibi sebepler 19. yüzyıldaki Türk-Macar yakınlaşmasını kuvvetlendirmiştir.

Bu dönemdeki yakınlaşmanın bir göstergesi olarak Öztürk (1990) 1876’da Osmanlı Devleti’nin Aleksinaç zaferi üzerine Sırlarla toprak sorunu yaşayan Macarların, İstanbul’a bir gençlik heyeti göndererek Serdar Abdülkerim Paşa’ya bir kılıç armağan ettiğini belirtmektedir. Çolak ve Topal Mızrak (2017) da çalışmalarında bu ziyareti ele almaktadır. Mızrak (2017) XIX. yüzyılda Türkler ile Macarlar arasında dil ve tarih alanındaki çalışmalar sonucunda gelişen Türkoloji ve Turancılık hareketlerinin Osmanlı ve Macaristan arasındaki kültürel etkileşimi ve dostluğu güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde özellikle II. Abdülhamid’in Macaristan’a iade ettiği korvinaların (el yazmalarının) siyasal ve kültürel ilişkilerin derinleşmesine katkı sağladığını da eklemektedir.

Çalışma Macar dilbilimci Erödi (2001) tarafından hazırlanan “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyareti’nden Hatıra Kitabı (Csok Jasa! A Török Küldötség Látogatásának Emlékkönyve)” isimli eser üzerine kurulmuştur. Aynı ziyarette Türk heyetinde yer alan “çaylak” lakaplı Mehmed Tevfik tarafından da bir eser hazırlanmıştır. Bu dönemde hazırlanan her iki eser de ülkeler arasındaki karşılıklı sempati ve ilginin bir karşılığıdır.

Saral ve Saral (2025, s. 9), 19. yüzyılın ikinci yarısında karşılıklı gelişen bu ilişkiyi ve ikili ziyaretleri şu şekilde aktarmaktadır:

Devlete başkaldıran Sırlara karşı çok çetin savaşlar sonucunda 29 Ekim 1876'da kazanılan Aleksinaç zaferini tebrik için İstanbul'a gelen Macar heyetinin ziyaretine karşılık vermek üzere, 16. yüzyılda Budin'den İstanbul'a götürülen ve o zamandan beri Topkapı Sarayı'nda muhafaza edilen 35 cilt el yazması, Sultan II. Abdülhamit'in iradesiyle baş yaver Tahir Bey aracılığıyla Macaristan'a iade edildi ve daha sonra Özbekler Tekkesi Şeyhi, Şeyh Süleyman Efendi Buhari başkanlığında 15 kişilik bir heyet Budapeşte'ye gitti. Bu seyahat 20 Nisan-18 Mayıs 1877 günleri arasında yapıldı.

Macarca ilk baskısı 1877 yılında yapılan bu eser, Erödi tarafından kaleme alınmış, 2001 yılında Dávid ve Tibor editörlüğünde tekrar yayımlanmıştır. Bu yeni baskı, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşunun 700. ve Macar devletinin 1000. yılı anısına hazırlanmıştır. Her bir sayfa ikiye ayrılarak verilmiş, bu sayede okuyucuya metnin aynı sayfada hem Türkçe hem de Macarcasına ulaşma imkânı verilmiştir.

Ziyaretin gerçekleşme sebebinin arkasında korvinaların iadesi vardır. Rozsondai'ye (2004) göre korvinalar, Macar Kralı Mátyás'ın Buda'daki sarayında kurduğu "Bibliotheca Corviniana" adlı ünlü kütüphaneye ait değerli el yazmalarıdır. Bugün 216 özgün korvina tespit edilmiştir ve bunlar Macar kültürel mirasının en önemli parçaları arasında yer almaktadır. Erödi (2001) eserinde iade edilen korvinaların sayısının 35 olduğunu belirtmektedir. Bu tespit özgün korvinaların tamamının yalnızca Osmanlı Devleti'ndekiler olmadığını göstermektedir. Eserde korvinaların detayları ile ilgili bilgilere birkaç sayfada yer verilmiş, geri kalan kısımlarda ise ziyaretin diğer detaylarından ve Türk konuklardan bahsedilmiştir.

Korvinaların yanı sıra heyet üyelerinin Macaristan'da geçirdikleri süre boyunca yaptıkları hemen her şey gün gün not edilmiş ve bu ziyaretler sırasında yaşanan gelişmeler aktarılmıştır. Buna ek olarak Türk heyetinin üyeleri detaylıca tasvir edilmiş, portrelerine hem yazılı hem de görsel olarak yer verilmiştir. Eser; didaktik, tarihî ya da akademik bir dilden ziyade edebî ve şiirsel bir dile sahiptir. Eserde her iki heyetten de çeşitli katılımcıların konuşmalarına sıklıkla yer verilir. Buna ek olarak Türkçe ve Macarca şiirler ve şarkılar da metnin çoksesli yapısına katkı sunar.

Çalışmanın temel kuramsal yapısını "temsili" meselesi oluşturmaktadır. Metin, bir yanı sıra Türk heyetini çeşitli unsurlardan yararlanarak "kardeşlik" ve "aidiyet" söylemiyle temsil ederken bir yandan da bazı temel farklılıkları, özellikle ulus düzeyinde, ön plana çıkartarak bir "öteki" söylemine olanak tanımaktadır. Tüm bu yönleriyle metindeki "Türk" temsili ilk bakışta birbirine karşıt gibi görünen iki boyutuyla ele almak mümkündür.

Çalışmada öncelikle edebiyatta temsili ne anlama geldiği üzerinde durulmuş, sonrasında yakınlık kuran unsurlar Hall'ün (2017) kültür ve temsil üzerine olan düşüncelerinden hareketle metinden alıntılarla gösterilmiş ve analiz edilmiştir. Ardından Türk heyetinin Macarlarca egzotik ya da farklı bulunan yönleri üzerinde durulmuştur.

"Kardeşlik" ve "ötekilik" temsillerinin teorik çerçevesini çizmeden önce edebiyatta ve kültürel çalışmalarda temsili neye karşılık geldiğini kısaca belirtmek faydalı olacaktır.

Bullock (1979) edebiyattaki “temsil” kavramına teorik ve felsefi bir açıdan yaklaştığı çalışmasında bilinç ve temsil arasındaki ilişki üzerinde durmaktadır. Klasik mimetik anlayışı sorgulayan yazar, temsilin algısal bir ilişkiye dayandığını belirtmektedir. Görsel sanatlarda temsil ve nesnesi arasında fiziksel bir benzerlik olabileceğini, fakat edebî dilin böyle olmadığını vurgular. Ona göre dildeki temsil algısaldır ve özne tarafından şekillendirilmektedir. Bu bakımdan temsil öznenin bilinci içerisinde sınırlanıp orada anlam kazanırken nihai ve tamamlanmış bir şey değildir. Young (1999) da temsil üzerine olan çalışmasında edebiyatın estetik bir uğraş olduğu gibi dünyayı temsil etme ve bilgi üretme kabiliyetine de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ki edebî metinlerin kasıtlı ya da niyetli olmasa bile temsil gücü olduğunu belirtmekte ve bilişsel bir değeri olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Her iki çalışma incelendiğinde edebî metinlerdeki temsilin kaçınılmaz olarak var olduğu noktasında Bullock ve Young’ın birleştiği görülmektedir.

Hall (2017), temsil kavramı üzerinde dururken kültür, anlam, dil ve söylemi de sorunsallaştırır. Ona göre temsil, anlamların dil ve semboller aracılığıyla nasıl üretildiği ve paylaşıldığına ilişkin temel bir kavramdır ve bu bakımdan kültürel anlamlandırma süreçlerinde temel bir pozisyonudur. Düşünce, fikir ve duyguların bir kültürde temsil edilmesini sağlayan araçlardan birinin dil olduğunu; geniş perspektifte görsel, ses, müzik, hatta müzedeki bir nesnenin bile dil gibi çalıştığını belirtmektedir. Kültürü toplumun “paylaşılan değerler”i olarak ifade etmekte, değerlerin yalnız kavramlar ve fikirler etrafında değil ortak his ve duygularla da ilişkili olduğunu dile getirmektedir. İki insanın aynı kültürü paylaştığını söylemek için dünyayı aşağı yukarı benzer şekillerde yorumlayıp anlamlandırmaları gerektiğini belirtmektedir. “Söylem”i ise kültürde anlamın ve temsilin oluşumunu sağlayan temel bir kavram olarak incelemiştir. Ona göre söylemler, belirli bir konu ya da pratik hakkında bilgiyi ve anlamı şekillendiren sistematik oluşumlardır. Söylem sadece dilin nasıl işlediği ile değil, ayrıca üretilen anlamların toplumsal ve politik etkileri ile de ilişkilidir. Bu bakımdan söylem, bilginin nasıl “inşa” edildiğini ele alır. Bu yönüyle temsil, söylemler aracılığı ile inşa edilir.

Said’in (2013) “Oryantalizm” adlı çalışması, Batı’nın Doğu’yu temsil etme biçimlerinin yalnızca bir kültürel merakın ürünü olmadığını, aksine bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiye dayandığını ileri sürmektedir. Buna göre oryantalizm, Doğu’yu irrasyonel, egzotik, geri kalmış, edilgen ve durağan bir “öteki” olarak tanımlayan bir söylem sistemidir. Bu söylem, Batı’nın Doğu’yu anlama iddiası altında, aslında onu kontrol etme, sınırlandırma ve kendi Batılı kimliğini tanımlama amacı taşımaktadır. Oryantalist söylem, yalnızca edebiyat ve sanatı değil, aynı zamanda bilimsel çalışmalardan resmî belge ve seyahat yazılarına kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Said’in bu yaklaşımı, kültürel temsillerdeki “ötekilik” ve “farklılık” söylemlerinin nasıl inşa edildiğini analiz etmek için oldukça verimli bir alan sunmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyareti’nden Hatıra Kitabı”ndaki Türk temsiline nasıl açığa çıktığının analiz edilmesidir. Bu bağlamda şu temel sorulara yanıt aranmıştır:

- Eserde Türk heyeti hangi yönleriyle ön plana çıkartılmaktadır?
- Bu durum ne tür temsil biçimleri ve temalar yaratmaktadır?
- Bu temsiller hangi zeminlerde ortaya çıkmakta ve hangi yöntemlerle kurulmaktadır?

Çalışma, tarihsel ve edebî metinlerin yalnızca birer bilgi kaynağı olarak değil de birer temsil aracı olarak da yorumlanabileceğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Buna ek olarak, Türk-Macar ilişkileri literatürüne edebî ve kuramsal bir perspektifle yaklaşması, temsil kuramı ve oryantalizm çerçevesinde tarihsel metinlerin modern kavramsal araçlarla yeniden değerlendirilmesi bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış olup veri analiz yöntemi olarak nitel içerik analizi tercih edilmiştir. Nitel içerik analizi yazılı, sözlü veya görsel materyallerdeki anlamlı kalıpları sistematik biçimde tanımlamayı, kodlamayı ve yorumlamayı amaçlayan bir analiz tekniğidir. Bu yöntem, metinlerdeki hem açık hem de örtük içeriklerin analiz edilmesine olanak sağlar (Graneheim ve Lundman, 2004).

2.2. Metin Seçimi ve Kapsam

Analiz edilen metin, 1877 yılında Budapeşte'ye gönderilen Türk heyetinin Macaristan'daki ziyaretini konu alan ve Erödi tarafından kaleme alınan “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyareti'nden Hatıra Kitabı” adlı eserdir. Metin, hem yazılı hem görsel içeriğiyle zengin ve çok katmanlı bir anlatıma sahiptir ve dönemin kültürel ve ideolojik bakış açılarına dair de izler taşımaktadır. İki ana bölümden oluşan eserin ilk bölümü iade edilen korvinalar hakkında olup oldukça kısadır. Eserin ikinci bölümü ise “Türk Heyeti” ismini taşımaktadır. Bu bölümde heyetin altı günlük programı detaylıca aktarılmış, ardından heyetteki Türk üyelerle ilgili yazılı bilgilere ve üyelerin görsellerine yer verilmiştir. Çalışmanın analiz kısmında eserin tamamı incelenmiş olup çoğunlukla kitabın ikinci bölümünden faydalanılmıştır.

Bu metnin seçilme nedeni dönemin Osmanlı-Macar ilişkilerine dair kültürel ve söylemsel bir temsil sunmasıdır. Eserde Türk heyetinin temsil biçimleri aranırken kullanılan dil, anlatı yapısı ve betimlemeler temel odak noktası olarak belirlenmiştir. Analiz süreci metindeki semboller, tekrar eden ifadeler ve karakter tasvirleri üzerinden yürütülmüş yazarın niyeti ve eserin tarihî bağlamı gibi unsurlar geri planda bırakılmıştır.

2.3. Tematik Yorumlama

Bu çalışmada tematik yorumlama süreci, hem kuramsal yaklaşımlar hem de yakın okumalarla metnin içeriğinden ortaya çıkan veriler doğrultusunda yürütülmüştür. Metin, dikkatli bir şekilde incelenmiş; yakın okumalarla tekrar eden ifadeler, betimleyici dil ve semboller tespit edilerek temel temalar oluşturulmuştur. Temalar, Hall'ün (2017) “temsil” kuramı ve Said'in (2013) “oryantalizm” yaklaşımından hareketle değerlendirilmiştir.

Analiz sonucunda “benzerlik ve kardeşlik” ile “farklılık ve ötekilik” olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. İlk tema, Türk heyetinin Macar halkı ile kardeşlik, aidiyet, ortak köken, ortak çıkarlar ve kültürel yakınlık vurguları üzerinden nasıl temsil edildiğini göstermektedir. İkinci

tema ise fiziki betimlemeler, dinî referanslar, kıyafetler, eğlence anlayışı ve davranış biçimleri üzerinden doğru özelliklerin öne çıkarılması yoluyla oluşturulan bir ötekilik ve farklılık söylemine odaklanmaktadır.

Temalar, metindeki betimlemelerin hangi bağlamlarda yer aldığı ve hangi anlatı stratejileriyle inşa edildiği doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, metnin bir yandan ulusal benzerlikler ve kardeşlik vurgusunu öne çıkarırken diğer yandan tektipleştirici bir dil kullanarak Türk heyetini doğru ve egzotik bir öteki olarak temsil ettiğini göstermeyi amaçlamaktadır.

3. Bulgular

3.1. “Benzerlik” ve “Kardeşlik” Temsilleri

Bu bölümde eserde dikkat çeken ve iki millet arasında müspet bir birliktelik kurmayı hedefleyen “benzerlik ve kardeşlik” söylemi ele alınmıştır. Metinde “benzerlik ve kardeşlik” duygusu, Osmanlı’nın Macar halkıyla paylaştığı düşünülen ortak tarih, kültür ve değerler üzerinden inşa edilmektedir. Kardeşlik, ortak köken ve dostluk vurguları iki milletin benzer yönlerini ve ortak paydalarını öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım hem geçmişten gelen bağları hatırlatmakta hem de gelecekteki dostane ilişkilerin temelini kurmaya yönelik bir anlatı biçimi olarak işlev görmektedir. Metindeki karşılıklı konuşma, betimleme ve semboller aracılığıyla bu kardeşlik ve yakınlık temsili nasıl bir dil ve söylem aracılığıyla oluşturulduğu incelenmiştir.

Karşılama gösterileri ve Türk heyetinin Macaristan’a girişi metinde şu sözlerle aktarılır: “Budapeşte’de hazırlıklar var gücüyle sürdürülürken konuklarımız artık Macar sınırını geçmişlerdi. Türk kardeşlerimiz ayak basar basmaz daha ilk bir avuç Macar toprağı sevinç içinde sarsıldı ve bu fırtına gibi yayılarak bütün Macar egemenlik bölgelerini coşkulu bir sevinçe boğdu” (Erödi, 2001, s. 35). Bu ifadeler metnin sonraki bölümlerde oluşturacağı duygusal dilin işareti niteliğindedir. Heyetin karşılanması sırasında “şurada dünya önünde ilan ediyoruz, kardeşlerimizsiniz ve biz bu kardeşlikten gurur duyuyoruz” (Erödi, 2001, s. 41) gibi cümleler ziyaretin amacının bir yakınlaşma isteği olduğunu gösterir.

“Konuşmanın ardından coşku dolu ‘yaşal!’ nidaları yükseldi. Türklerle Macarların dostça tokalaşmaları herkesi sevinç duygularına boğuyordu. Sanki eski tanıdıkların, babayla oğulun, kardeşle kardeşin, hanımla beyinin uzun süre birbirinden uzak kaldıktan sonra buluşmaları gibiydi bu karşılaşma” (Erödi, 2001, s. 41). İki millet arasındaki bağların “baba-oğul”, “kardeşlik”, “hanım-bey” gibi kelimelerle ifade edildiği görülmektedir. Eser böylece kan bağı ve akrabalık gibi güçlü birlikteliklere göndermeler yapmakta, ortak tarihsel süreçleri ve aidiyet bağlarını hatırlatarak iki toplum arasındaki ilişkiyi yeniden inşa etmektedir.

Hall’e (2017, s. 10) göre, bir şeye anlam vermemiz onu nasıl temsil ettiğimize; onunla ilgili kullandığımız kelimelere, anlattığımız hikâyelere, ürettiğimiz görüntülere, ilişkilendirdiğimiz duygulara; onu sınıflandırma ve kavramsallaştırma şekillerimize ve ona dair belirlediğimiz değerlere bağlıdır. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde, metinde kullanılan ortak geçmiş vurguları ve duygu yüklü ifadeler yalnızca birer betimleme olmaktan öteye geçerek ulusal ve kültürel düzeyde kolektif bir bilinç yaratır ve Türklerin “kardeş” temsili güçlüdür.

“Macar ve Türk milletlerinin bin yıl kadar önce uzak diyarlarda aynı beşikte büyüdüğünü ve dostluk içinde birlikte yaşadığını” (Erödi, 2001, s. 44) belirten bir diğer konuşma özellikle beşik metaforu ile geçmişteki ortak noktalara ve benzerliklere vurgu yapar. Bullock (1979) metaforların geleneksel algı biçimlerinin ötesine geçerek yeni ve yaratıcı ilişkiler kurmaktaki misyonundan söz eder. “Beşik” metaforu bu anlamda rastlantısal değildir. İki ulusun kardeşliğini, ortak kültürel geçmişini hatırlatır, köklere gönderme yaparak metnin duygusal boyutunu güçlendirir ve iki millet arasındaki yakınlığı işaret eder.

Halbuki, vaktiyle dilleriyle birbirinden ayrılan, daha sonraları dinleriyle birbirinden daha da uzaklaşmış olanların şu büyük bunalımlar anında hayatı sürdürme içgüdüsüyle birbirlerini yeniden bulmalarından, özgürlük ve ileriliğe karşı besledikleri aynı saygının, duydukları aynı hasretin onları birleştirmesinden daha tabii, daha basit bir şey olamaz” (Erödi, 2001, s. 64).

Bir yandan iki milletin geçmişlerinin belirli bir döneminde benzer karakteristikler gösterdiği vurgulanırken bir yandan da süreç içerisinde dil ve din gibi temel değerler üzerinden ayrıştıklarına değinilmektedir. Bununla beraber dönemin sosyo-politiğinin her iki milleti de benzer duygular noktasında birleştirdiği fikri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada “özgürlük” ve “ilerleme” kavramları ortak duygu ve değerleri inşa eden kavramlar olarak bir anlam oluşturmaktadır. Hall (2017) kültürü “paylaşılan değerler” ve “ortak anlamlar/kodlar” olarak işaret eder. Bu bakımdan eserdeki dilin iki ulusun ortak değerlerine sık sık vurgu yapması, Türk heyetinin “kardeşlik” söylemi içerisinde temsil edilmesine olanak tanımaktadır.

Türk temsilinin ortak değerler üzerinden ortaya serildiği ve duygu yoğunluğu güçlü olan bir başka konuşma şu şekildedir:

Özellikle de bizler için, sizlerle kan bağı olan, kalpten gelen sevgimizle sizleri kardeşlerimiz bildiğimiz bizler için... Bizler ki bir karanlık geçmişle, insanlığı istila eden, boyunduruk altına alan, hakkı hukuku çiğneyen bir zorbalığın yayıldığı, kardeşi kardeşe, milleti millete düşman eden bu geçmişle, bu karanlık dönemle ilişkimize sizlerle beraber son verdik; ve işte şimdi Tanrı huzurunda, kalplerin ateşiyle yükselen alevlerin ışığında, dünyanın gözü önünde, sizlerle var olan kan bağıyla, ittifadı, kutsal özgürlük, eşitlik ve kardeşlik adına perçinliyoruz. [...] Size kardeşlik elimizi uzatırken, yüreğimiz bu duygularla ateşleniyor. Kanlarımız bakımından aynıyız, insan sevgisinde aynıyız, özgürlüğe saygıda aynıyız. [...] Kardeşiz ve kardeş kalacağız. Böyle olmamız gerekli de! Çünkü kuzeydeki dev yerinden kalktı, boğazlayan kollarını uzattı, ve dünyanın soluğu kesiliyor (Erödi, 2001, s. 88).

“Kan bağı”, “kalplerin ateşiyle yükselen alevler” gibi güçlü ifadeler iki millet arasındaki bağlantıya kutsal bir boyut atfetmektedir. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik hedeflenen değerler olarak yansırken insan sevgisi ve özgürlüğe olan saygı iki milletin, Hall’ün (2017) deyimiyle, “ortak değerler”i olarak sunulmakta, ulusal bir benzerlik ve aidiyet söylemi oluşturulmaktadır.

Eser, sadece soyut kavramlar ve değerler üzerinden değil, fiziksel görünüm ve davranış biçimleri yoluyla da Türk heyeti temsilleri oluşturmaktadır. Macar tören kıyafetleri ile fotoğraf çektiren Türk heyetinin genç üyeleri “bu resimleri gören biri, Macar ananın Macar

evladı değiller diyemez hiç” (Erödi, 2001, s. 58) demektedir. Bu ifadeyle yalnızca sözel değil, görsel düzeyde de bir aidiyet hissi verilmektedir. “Böylece kıyafetler vesilesiyle bir yakınlık kurulmakta, ulusal kimlikler arasındaki benzerlikler güçlendirilmekte ve “bizden biri” algısı ön plana çıkartılmaktadır. Ayrıca heyet üyeleri metnin muhtelif yerlerinde olumlu bir söylemle aktarılmaktadır. “Heyetin genç üyeleri için, hepsinin tepeden tırnağa dürüst, mert gençler olduğu söylenebilir. [...] Onlar Türk gençliğini layıkıyla ve iftihar edilecek tarzda temsil ettiler” (Erödi, 2001, s. 108). Heyet üyeleri kibarlıkları, eğitim seviyeleri, kültürlü oluşları ve görgüleri ile ön plana çıkartılmaktadır. Ek olarak heyetteki gençler “derin”, “narin”, “dürüst”, “mert” ve “yakışıklı” gibi sıfatlarla ifade edilmektedir. Tüm bu yönleriyle eser, Türk heyetinden bahsederken iki ülke arasındaki bağları güçlendirmeye, benzerlikleri vurgulamaya gayret eden pozitif bir temsil dili kullanmaktadır.

3.2. “Farklılık” ve “Ötekilik” Temsilleri

Türk heyetinin ziyareti esnasında kullanılan dostça hitaplarla, ortak geçmişe ve değerlere yapılan atıflarla iki ulus arasındaki yakınlık ve kardeşlik duygusu pekiştirilmekte ve bu dil eser boyunca varlığını güçlü bir şekilde hissettirmektedir. Ancak benzerliklere odaklanan bu söylemin yanında Türklere özgü gelenek ve davranışların ön plana çıkarıldığı bölümler de vardır. Heyetlerin birlikte olduğu program ve konuşmalarda ortak değerler ve kardeşlik vurguları üzerinden bir söylem ve temsil ön plandayken Macarlarca oryantal ya da egzotik bulunan özellikler daha çok karakter tasvirlerinde ortaya çıkmaktadır. Bu bölümlerde Türk heyetinin farklılıklarıyla bir “öteki” olarak aktarıldığı görülür. Bu ötekilik metinde sık sık “doğulu” kelimesi ile karşılık bulur. Macaristan’a ulaşamayıp Viyana’dan İstanbul’a geri dönen ilk heyetin başındaki Tahir Bey’in tasvirinde bu durumu görmek mümkündür. Tahir Bey metinde “kumral çehresi, ifade dolu hatları, düşünürlüğünü yansıtan gözleri, doğulu insan tipinin en şahane örneklerini canlandırıyor. Yumuşak bakışlı düşü gözleri kuvvet dolu erkek yapısına adeta zıt düşüyor” (Erödi, 2001, s. 22) cümleleri ile ifade edilmektedir.

Said (2013) oryantalizmin çoğu zaman Doğu’yu egzotik, geri kalmış ve gizemli bir öteki olarak konumlandığını belirtmektedir. Bu tasvir, Said’in ortaya koyduğu Doğu’nun romantize ve egzotize edilmesi görüşü ile paralellik göstermektedir. Bu bakımdan geri kalmışlık üzerinden değil ama doğulunun gizemi ve cazibesi üzerinden bir anlamlandırma yapılır. Söylem analizi üzerine çalışan Fairclough (1989), metinlerin dilsel analizinde yalnızca eş anlamlı ve benzerlik oluşturan kelimelerin değil, zıtlık oluşturan ifadelerin de anlamın vurgulanmasında etkili olduğunu belirtmektedir. “Düşü gözler” ve “kuvvet dolu erkek yapısı” gibi kelime seçimleri ve zıt örnekler mistik bir anlam oluşturarak gizemli doğulu vurgusunu güçlendirmektedir.

Budapeşte’ye giden heyetin lideri Şeyh Süleyman Efendi de metinde özgün ve ilginç yönleriyle kendine yer bulmaktadır. Onun konuşmasında, giyiminde, hareketlerinde egzotik ve oryantal unsurların varlığı dikkat çekmektedir.

Bir doğulu olarak rahatı da severdi. Birkaç gün boyunca süren koşturmaca onu çok yormuştu ve çok kez birazcık rahata kavuşabilmek için içini çekerti. Hemen de iki yüz kişinin etrafında kaynaştığı ve piyano, santur ya da şarkı seslerinin birbirini

izlediği yazarlar çevresinde sinirlenir ve durmadan “Bu misafirler neden yerlerine oturmuyorlar?” diye sorardı. Ona göre insanın bir yere rahatça oturup dinlemesi çok daha akıllıca bir işti (Erödi, 2001, s. 95).

“Doğu-Batı” ikilemi onun eylem ve konuşmalarında sık sık yer bulur. Süleyman Efendi, doğulu insanın yaşam biçimi ve davranış kalıplarına dair bir stereotipi yansıtır. Şeyhin “rahatı sevmek”, “hareketten kaçınmak” gibi özelliklerle tanımlanması, Macar heyetinin gözünden bir doğulu figürün nasıl algılandığına dair fikir vermekte ve Said’in (2013) teorik çerçevesindeki doğulu karakterin egzotik, durağan ve farklı bir öteki olarak temsil edilme durumunu desteklemektedir. Buna benzer bir doğulu-batılı ayrımı Türk heyetinin gazeteci üyesi Tevfik Efendi vesilesi ile de olur.

Derginin hemen de tamamını kendisi yazıyor. Nükteleri oldukça alaylı ve iğneleyici, fakat genellikle bizimkilerden çok farklı nitelikte. Onların nüktelerinde şahıslara o kadar fazla yer verilmiyor, daha ziyade şahıslar kabil olduğu kadar kapalı tutularak, nesneler, kurumlar ve fikirler alaya alınıyor. Tevfik Efendi’nin dış görünüşünden gazeteci olduğu anlaşılmazdı. Zaten batılı ve doğulu gazeteci arasında büyük bir karşıtlık var (Erödi, 2001, s. 106).

“Biz-öteki” ikilemi bu bölümde gazetecilik ve mizah anlayışı farklılık yaratan kültürel ögeler olarak anlam bulmaktadır. Mizah ve gazetecilik farklılıkları Türk-Macar ayrımının ötesine geçerek “Doğu-Batı” ikilemi üzerinden kültürel bir stereotip kalıbına yerleştirilir. Böylece Türk heyeti “doğulu” Macarlar ise “batılı” sınıfına girerek farklılıklar yoluyla kimlik dağılımı yapılır.

Benzer bir ayırıştırma şiirler yoluyla, estetik anlam dünyasındaki farklılara işaret etmek amacıyla da yapılmaktadır. Macar heyetinin oldukça egzotik bulduğu Şeyh Süleyman Efendi ziyaret sırasında yazdığı ve okuduğu şiirlerle de ön plana çıkarılmaktadır.

En fazla da yemek sırasında şiir okumaktan hoşlanırdı. Yemekler sırasında kadeh kaldırarak yapılan konuşmaları pek sevmezdi, oysa bunlar Macar şölen sofralarında uzar giderdi. İşte o zamanlar sıkıntısından şiir dizelerdi [...] Bir keresinde de yazarlar ve artistlerle birlikteyken kendisine Millî Tiyatro’nun önde gelen bir üyesini tanıştırıyorlar. İsmi duyar duymaz Felek (gök) ile onun oğlu arasındaki kelime oyunu hemen hazır. Öyle ki, kendisine sanatçının bayan eşi de tanıştırılınca hemen şöyle diyor: “Eğer siz gök iseniz, eşiniz göğün kameri.” (Bu doğulularda en büyük iltifattır) (Erödi, 2001, s. 95).

Süleyman Efendi’nin hafızasında Osmanlı klasik şiirinden pek çok parça vardır. Ayrıca, muhtelif yerlerde doğaçlama şiirler yazar ve bildiği şiirleri fırsat buldukça da okur. Bu yönüyle Macarların ilgisini çekse de estetik duyarlılık bakımından onlara yabancısıdır. “Gök” ve “kamer” kelimeleri üzerine kurduğu anlam ilişkisi klasik Osmanlı şiirine özgü bir bağdaştırmadır ve bu kültürel farklılıktan dolayı açıklamaya muhtaçtır, bu yüzden parantez içerisinde bunun Doğu’da nasıl bir anlam ifade ettiği açıklanmıştır. Hall’ün (2017) aynı kültürü paylaşan insanların dünyayı benzer şekilde anlamlandıracağı fikri burada iki milletin benzerliğinden ziyade farklılığını açıklamak için örnek teşkil eder.

Türk heyeti üyelerinin kıyafetleri ve yeme-içme alışkanlıkları üzerinden yapılan tasvirler, metindeki öteki söylemini güçlendiren öğelerdendir. Heyetin başındaki Şeyh Süleyman Efendi’nin kıyafetleri detaylı biçimde betimlenmekte, başındaki sarık ve kavuk gibi geleneksel aksesuarlar vurgulanarak tören kıyafetlerinin zenginliği ve çeşitliliğine dikkat çekilmektedir. Süleyman Efendi’nin her gün farklı renk ve desenlerde harmaniler giymesi, kumaşların çeşitliliği ve kıyafetlerde kullanılan süslemeler, anlatıcı tarafından büyük bir dikkatle aktarılmaktadır. Bu ayrıntılı tasviri kıyafetlerin kültürel kimlik, dinî bağlılık ve dinî tercihlerin simgesi olarak temsil edilmesi şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca bu tasvirlerle Türk heyetinin egzotik ve doğulu kimliği de hatırlatılmaktadır.

Benzer şekilde Hoca Mehmed Efendi’nin görünüşü ve kıyafetleri de Müslümanlık vurgusu üzerinden ele alınmaktadır. Beyaz sarığı, üzerindeki sırma işlemler ve ayaklarına kadar inen siyah harmanisi sadece farklı ve dikkat çekici olarak değil; aynı zamanda Müslüman bir din adamının tipik görüntüsü olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca Mehmed Efendi’nin yüz ifadesi, sakın ve şefkatli görünümü de özellikle belirtilerek kıyafetlerle birlikte “doğulu” ve “egzotik” imgesinin tamamlayıcı unsurları hâline gelmektedir.

Söz konusu tasvirler, kültürel farklılıkların ve dinî sembollerin ön plana çıkarılması yoluyla “biz” ve “öteki” arasındaki mesafeyi açmakta ve bu ayrımı görsel olarak vurgulamaktadır. Said’in (2013) deyiimiyle Batı’nın Doğu toplumlarını resmederken kullandığı detaylı, renkli ve egzotik söylem burada varlığını hissettirmektedir. Böylece, Türk heyetinin görünüşü ve giyim tarzı üzerinden yapılan ayrıntılı tasvirler, kültürel ve dinî açıdan bir “öteki” temsili üretmektedir.

Eserin oluşturduğu Doğu-Batı diyalektiği, Türk heyetinin genç üyelerinden Nuri Reşad Bey’in karakterizasyonu ile de okunabilir. Nuri Reşad Bey’in tasviri ve temsilinde bazı klişelerin varlığı dikkat çekmektedir. Said (2013, s. 36) “Şark söz konusu olduğunda, tek tipleşme ile kültürel klişeler, on dokuzuncu yüzyılın akademik ve imgesel “gizemli Şark” hurafeciliğinin etkisini yoğunlaştırdı” diyerek bu tür temsil biçimlerinin Batı kültüründeki yerleşikliğine değinir. Metinde Nuri Reşad Bey, yabancı dillere hâkimiyeti ve Batılı bir beyefendi gibi davranışları nedeniyle oldukça takdir edilir. Onun Fransızca’yı bir Avrupalı kadar düzgün konuşması, Rumca bilmesi, şıklığı, zarif aksesuarları kullanma biçimi dikkatle aktarılır ve “Batılı bir gentleman gibi” şeklinde ifade edilir. “Öğrenim ve eğitimi Batıda yapmadığına kimse inanmak istemedi” (Erödi, 2001, s. 109) ifadesi de bu tasvirin bir parçasıdır. Batılı kültür referanslarına yapılan bu vurgular, Doğu-Batı, ben-öteki ikiliğine işaret eder ve Nuri Reşad Bey’in belirli stereotiplere dayalı bir temsil anlayışı içinde kavrandığını gösterir.

Eserde öteki temsillerinde kültürel ve estetik unsurlar kadar dinî farklılıklar da belirleyici bir rol oynar. Dinî kimlik ve ona bağlı pratikler, tarihsel olarak toplumların kendi kimliklerini inşa etmede kullandıkları temel referanslardan biridir. Metin, okuyucunun yabancı olduğu İslami terminolojiye özel olarak odaklanır. Tarikat sistemini ve bu sistem içindeki bazı detayları ele alır. Bunun yanında “şeyh”, “tekke”, “derviş”, “efendi”, “bey” gibi kavramları tek tek açıklar ve bu kavramları Macar kültüründeki benzerleriyle ilişkilendirerek aktarır:

“Şeyh unvanı bizde keşişlerin başrahibine tekabül ediyor” (Erödi, 2001, s. 46). Böylece İslami terimler Macar okuyucu için anlaşılır hâle getirilirken dinî farklılıkların metnin arka planındaki ayrımlardan biri olduğu görülür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 1877 tarihli “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyareti’nden Hatıra Kitabı” adlı eserde Türk heyetinin Macaristan’daki temsil biçimlerini ve bu temsilin nasıl bir anlam dünyası kurduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda metnin Türk heyetini bir yandan ulusal benzerliklere atıflarla “kardeşlik” çatısı altında temsil ederken diğer yandan “doğulu” özellikleri ön plana çıkararak bir “öteki” söylemi kurduğu görülmüştür.

Eser incelendiğinde iki millet arasında benzerlik oluşturan söylemlerin belirli unsurlar üzerine inşa edildiği görülmüştür. Bunların başında “kardeşlik” ve “akrabalık” gibi biyolojik ve ailevi bir yakınlık olduğu görülmektedir. “Aynı beşik”, “kan bağı” gibi kelime seçimleri ile bu ilişkinin duygusal boyutu artırılmaktadır. Buna ek olarak, ortak kültürel ve tarihsel geçmişin altı çizilmekte, aynı coğrafyadan gelmiş olmak ve dil benzerliği vurguları yapılmakta, böylece ortak kimlik duygusu hatırlatılmaktadır. Eser ayrıca; özgürlük, sevgi, saygı, bağımsızlık gibi değerlerin her iki toplumda benzer şekilde var olduğunun altını çizmektedir. Dönemin siyasi dengeleri gereği politik düzeydeki ortak menfaat ve düşmanlar üzerinden stratejik ve ideolojik bir birlikteliğe de vurgu yapılmaktadır. Bu yönleriyle duygusal, kültürel, biyolojik, stratejik ve ideolojik bir “biz” söylemi ve bu bağlamda bir “Türk” temsili metne egemen olmuştur.

Metinde baskın bir “biz” söylemi gözlemlenmekle birlikte, Türk heyetinin “öteki” konumunda temsil edildiği bölümlere de rastlanmaktadır. Bunlar genellikle Türk heyetindeki karakterlerin tasvirleri üzerinden gerçekleştirilir. Bu noktada Türk Heyeti üyelerinin fiziksel görünüşleri, davranış biçimleri ve kültürel pratikleri üzerinden bazı stereotipler ve genellemeler oluşturulur. Bu durum heyet üyelerinin oryantal ve egzotik bir biçimde aktarılmasına neden olmuştur. Oryantal ve egzotik kıyafetler, yeme içme alışkanlıkları ve eğlence pratikleri gibi çeşitli yönlerden Türk heyeti ve “doğululuk” iç içe geçer. Şiirsel ve estetik duyarlılık, klasik Osmanlı şiiri ve anlam dünyası, gazetecilik anlayışındaki farklılıklar ve mizah algısı da eserde farklılık yaratan unsurlar olarak yer alır. Bunun yanında yaşamın ve gündelik pratiklerin pek çok yönüne yansıyan dinî alışkanlıklar ve inanç pratikleri de eserde bir öteki temsili yaratır. Bu noktada İslamiyet kaynaklı dualar, dinî semboller, literatür ve unvanlar eserde ilgiyle aktarılan “öteki”nin önemli yapı taşları arasında yer almaktadır.

Katmanlı yapısı ve içeriğiyle “Çok Yaşa! Türk Heyetinin Ziyareti’nden Hatıra Kitabı”, temsil ve söylemin parametreleri ışığında bir okumaya oldukça elverişlidir. Çeşitli yönlerden bir ulusal kardeşlik söylemi üreten eser bir yanı sıra da iki millet arasındaki farklılıkları açığa çıkarmakta, farklılıklar daha çok ilgi ve hayretle karşılanmaktadır.

Çalışmada eserdeki söylemler incelenerek bu söylemlerin Türk heyetine dair inşa ettiği temsil biçimleri gösterilmeye çalışılmıştır. Edebiyatın temsil gücü hesaba katıldığında bu ve benzeri çalışmaların kültürel çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Kaynakça

- Bullock, M. (1979). The enclosure of consciousness: Theory of representation in literature. *MLN*, 94(5), 931-955.
- Çolak, M. (2011). Macar kaynaklarına göre Gyula Andrássy ve Osmanlı-Macar ilişkileri (1875-1878). *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 26(1), 51-65.
- Çolak, M. (2022). *Türk-Macar askeri ilişkileri 1912-1918: Macar kaynaklarına göre*. Türk Tarih Kurumu.
- Çolak, M. ve Topal Mızrak, S. (2017). Macar gençlik heyetinin İstanbul ziyareti (1877). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 16(33), 5-24.
- Erödi, B. (2001). *Çok yaşa! Türk heyetinin ziyareti'nden hatıra kitabı* (G. Dávid & F. T. Tibor [Ed.], Y. Gülen, Çev.). Akadémiai Kiadó.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Graneheim, U., H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Hall, S. (Ed.). (2017). *Temsil: Kültürel temsiller ve anlamlandırma uygulamaları* (İ. Dündar, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Mızrak, S., T. (2017). *II. Abdülhamid Döneminde Türk-Macar Kültürel İlişkileri (Korvina Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Öztürk, C. (1990). 113 yıl önceki bir Türk heyetinin Macaristan gezisi. *Tarih ve Toplum*, 14(83), 52-54.
- Romsics, I. (2002). *The dismantling of historic Hungary: The peace treaty of trianon*. Columbia University Press.
- Rozsonдай, M. (2004). A Corvin Mátyás számára készített aranyozott bőrkötésekről. In I. Monok (Ed.), *Holló Jegyében* (pp. 193-210). Corvina Kiadó
- Said, E., W. (2013). *Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark anlayışları* (B. Ülner, Çev.). Metis Yayınları.
- Saral, E. (2024). Türk-Macar yakınlaşmasının tarihsel kökenleri. H. Güzel, H. Hayırsever (Ed.), *Türk-Macar İlişkileri içinde* (ss. 169-175). Erkmen Yayıncılık.
- Saral, İ., T. ve Saral, E. (Yay. haz.). (2025). “Çaylak” Mehmet Tevfik - Yadigar-ı Macaristan Asr-ı Abdülhamid Han. Erkmen Yayıncılık.
- Young, J., O. (1999). Representation in literature. *Literature&Aesthetics*, 9, 127-143.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Political, social and cultural relations between the Ottoman Empire and Hungary have improved significantly during the second half of the 19th century. These relations have been influenced by the socio-political conditions of the period, including common political interests, Ottoman support for Hungarian political refugees and Hungary's search for its identity in the Slavic-Germanic area in Europe. "Long Live! A Souvenir Book from the Visit of the Turkish Delegation" written in 1877, is a literary work and cultural reflection of the improving diplomatic and political relations between the two countries during this period.

This book centers on a diplomatic visit that took place in 1877, following Sultan Abdulhamid II's decision to return the Corvinas, which are manuscripts taken from Buda to Istanbul in the 16th century and kept in the Topkapı Palace ever since. While the book briefly describes the Corvinas and their contents, the majority of the text is dedicated to the Turkish delegation's visit to Hungary, emphasizing their engagements, impressions, and representations.

This study explores how the Turkish delegation is represented in "Long Live! A Souvenir Book from the Visit of the Turkish Delegation" through a literary and cultural perspective. It addresses the following questions:

- What aspects of the Turkish delegation are especially emphasized in the text?
- What main themes and types of representation emerge?
- In what contexts do these representations appear and how are they constructed?

This study uses a qualitative approach within an interpretive framework to explore how the text represents the Turkish delegation. The thematic analysis is guided both by relevant theories and by themes that are identified through careful analysis of the text. Repeated expressions, descriptive language, and symbolic elements are identified and examined through close reading. From this analysis, two main themes are developed to understand how these representations are formed:

- Representations of Similarity and Brotherhood
- Representations of Difference and Otherness

The theme of "Similarity and Brotherhood" focuses on the shared cultural and emotional references between the two nations, drawing on Stuart Hall's theory of representation, which highlights how common meaning systems are shaped within the same cultural context. On the

other hand, the theme of “Difference and Otherness” is informed by Edward Said’s concept of Orientalism, which examines how the West creates stereotypical representations of the East.

The theme of similarity and brotherhood is particularly evident in the parts of the text that describe shared experiences and speeches between the Turkish and Hungarian delegations. In these sections, a strong sense of a collective “we” is created, highlighting the cultural, historical, and emotional connections between the two nations. The visit is presented as a long-awaited reunion, and this closeness is conveyed through familial metaphors like “father and son,” “husband and wife” and “brothers.” Phrases like “shared cradle,” “blood ties,” and “common language” strengthen the sense of unity between the two groups. These expressions contribute to a symbolic representation of cultural and emotional closeness. The text also highlights shared values such as love, freedom, progress, and equality, as qualities attributed to both nations. Group photographs are used as visual tools to support the representation of physical resemblance between Turks and Hungarians. Additionally, references to mutual political interests and common rivals of the time reinforce an ideological sense of alliance.

The second theme, focusing on difference and otherness, mainly appears in the descriptions of the Turkish delegation members. These portrayals often draw on common Orientalist stereotypes and generalizations. Special attention is given to their physical appearance, with phrases like “dreamy eyes” and “strong male build” serving as examples. Their religious practices and the use of Islamic titles such as “tekke”, “şeyh”, “hoca”, and “derviş” are emphasized in ways that highlight their distinctiveness and unfamiliarity. The delegates’ clothing is also described in exotic and detailed terms, contributing to the overall representation of otherness. The aesthetic world of classical Ottoman poetry is portrayed as distant and in need of explanation for a Hungarian audience. In addition, differences in humor and journalistic style between East and West are underlined. However, it should be noted that the representation of otherness in the text is not entirely negative rather it is often framed with fascination and curiosity.

This study examines how the Turkish delegation (more broadly, Turks) are perceived by Hungarians and represented in the 1877 work “Long Live! A Souvenir Book from the Visit of the Turkish Delegation”. The analysis reveals a contrasting representation structure, shaped by shared characteristics and perceived differences. In this respect, the study emphasizes that historical and literary texts can be read not only as sources of information but also as narratives that actively construct representations. By approaching Turkish-Hungarian relations from a literary and theoretical perspective and by reinterpreting a historical text through the lenses of representation theory and Orientalism, this study offers a distinctive and original contribution to the field.

Mustafa DURMUŞ, Umut BAŞAR ve Önder ÇANGAL
“DİJİTAL ÇAĞDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ” KİTABI HAKKINDA*Kitap İncelemesi*

Ergin ŞEN*

Geliş Tarihi: 02.03.2025 | **Kabul Tarihi:** 05.05.2025 | **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Durmuş, M. Başar, U. ve Çangal, Ö. (Ed.). (2024). *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Nobel. ISBN: 978-625-371-790-2



Günümüzde; dijitalleşme, teknoloji ve yapay zekâ gibi kavramlar yaşamımızın hemen hemen her alanında yer almakta, onu etkilemektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi de bu yeni durum ve kavramlara göre şekillenmekte, konuyla ilgili çeşitli eserler ortaya konmaktadır. Bu eserlerden biri de bu tanıtım yazısına konu olan “Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi” adlı kitaptır. Bu eseri araştırmacılara ve meraklılarına tanıtmak amacıyla hazırlanan bu yazıda, dijitalleşme sürecinden bahsedildikten sonra kitabın genel olarak içeriği ile ilgili bilgi verilecektir. Ayrıca kitapta her bir yazar tarafından müstakil olarak yazılan bölümlere değinilecektir.

Eğitimde, mekân ve zaman gibi kavramlar, dijitalleşmenin sonucu olarak değişmiş, dönüşmüştür. Bu kavramların, sınırları ve sınırlılıklarının farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak bu durum, eğitimin her kademesine

ve her boyutuna yansımaktadır. Bildiğimiz anlamda yüz yüze eğitimin yanı sıra dijital eğitim veya uzaktan eğitim de artık kurum, kuruluş ve kişilerin öğrenme yaşantılarının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Göçer ve Gülbahar (2021, s. 3), teknolojik gelişmelerin sunduğu olanaklarla öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi sonucunda bilgi aktarımına dayalı geleneksel anlayışın yıkıldığını; bilgiye ulaşma, onu işleme ve yeniden üretip paylaşma gibi fırsatların doğduğunu belirtmektedirler.

Koronavirüs salgını, dijitalleşme sürecini önemli ölçüde hızlandırmış; gelişen teknolojik imkânlarla birlikte çevrim içi öğrenme ortamları, bazı durumlarda yüz yüze eğitimin önüne geçmiştir. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri, dijital ortamların zaman, mekân ve katılımcı sayısı gibi yüz yüze eğitimi sınırlayan unsurlardan büyük ölçüde etkilenmemesidir.

* Öğretmen; T. C. Millî Eğitim Bakanlığı; erginsen50@gmail.com 0009-0006-5939-0826

Bunun yanı sıra, dijital çağda dünyaya gelen bireyler için bu durum hayatın olağan akışının bir parçası olup, öğrenme ortamlarının çağdaş bireylerin ihtiyaçlarına uygun biçimde dönüşmesinin doğal bir sonucudur. Babacan ve Bayrak Cömert (2023), çalışmalarında “dijital yerliler” olarak tanımlanan günümüz öğrencilerinin dijital materyallere daha fazla yer verilmesini ve bu materyallerin beceri gelişimi amacıyla kullanılmasını talep ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Çangal (2020, s. 53), internet ve bilgisayar kullanımının artması ile bireylerin teknolojiye yararlanma alışkanlıklarının da değiştiğini, akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla sosyal medya kullanımının ve burada geçirdikleri sürelerin arttığını, kullanıcıların eğitim almak ve yeni bir dil öğrenmek gibi amaçlarla bu platformlardan yararlandıklarını ifade etmiştir.

Dijitalleşme, günümüzde bu değişimlere bağlı biçimde hız kazanmış ve önemini artırmıştır. Söz konusu dönüşüm süreci kesintisiz bir şekilde devam etmektedir. Salgın döneminde gündeme gelen ve yaygınlaşan uzaktan eğitim ile hibrit eğitim uygulamaları, salgın sonrasında da belirli ölçüde kalıcılığını ve önemini sürdürmüştür. Bu bağlamda, yabancılar Türkçe öğretimi özelinde de dijitalleşme, genel eğilimle uyumlu olarak dikkat çekici bir biçimde önem kazanmıştır. Alandaki çalışma ve uygulamaların gözle görülür bir artış eğilimine girdiği gözlemlenmektedir. Şimşek’e (2023, s. 25) göre, Türkçe öğretimi farklı metin yapıları aracılığıyla öğrencilere geniş bir materyal dünyası sunduğundan teknolojik araçlarla bunun desteklenecek şekilde yapılandırılması çok önemlidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de dijitalleşme sürecinin çalışma ve uygulamalarla sürdürülmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, “Dijital Çağda Yabancılar Türkçe Öğretimi” adlı eser, alana katkı sunmayı amaçlayan; dijitalleşme sürecine yönelik çeşitli öneriler içeren kapsamlı ve nitelikli bir çalışmadır. Eserde, farklı akademisyenlerin çeşitli bakış açılarıyla kaleme aldıkları yazılar ve yaklaşımlar bir araya getirilmiştir.

İki ana kısım ve on dokuz bağımsız bölümden oluşan “Dijital Çağda Yabancılar Türkçe Öğretimi” kitabının ilk kısmı “Dijitalleşen Yabancı Dil Öğretimi” başlığını taşımakta ve bu kısımda yedi bölüm bulunmaktadır. Burada bahsedilenler teknolojinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkileri ve bu alana getirdiği yenilikler olarak değerlendirilebilir. İkinci kısım “Dijitalleşmenin Etkisinde Yabancılar Türkçe Öğretimi” başlığını taşımakta ve bu kısımda da toplam on iki bölüm yer almaktadır. Söz konusu ikinci kısımda ise dijitalleşmenin yabancılar Türkçe öğretimi açısından işlendiği görülmektedir. Ayrıca kitapta yabancılar Türkçe öğretiminde dijital araçlardan nasıl faydalanılacağı üzerinde durulmaktadır. Çalışmada genel olarak yabancı dil öğretimi odağında teknoloji, dijitalleşme ve yapay zekâ temalarına yoğunlaşan yazılar görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimin yanı sıra ikinci dil öğretimi de yine başlıklarda ve içeriklerde bazı yazarlar tarafından ele alınmıştır.

Kitapta “Ön Söz” başlığı altında dijitalleşme konusunun ele alındığı ve özellikle yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında dijitalleşmenin değerlendirildiği bir bölüm yer almaktadır. Aynı zamanda, kitapla ilgili genel bir değerlendirmenin yapıldığı bu bölümde, eserin içeriğine dair bilgilere de yer verilmektedir.

Kitabın ilk kısmında, teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla yabancı dil öğretimindeki yenilik ve gelişmeler genel olarak ele alınmıştır. İkinci kısmın ilk kısma göre daha kapsamlı

olduğu ve Türkçenin yabancılara öğretiminin dijitalleşme bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde, yabancılara Türkçe öğretiminin “entelektüel kökenine” odaklanan yazılardan, yapay zekâ konusunu ele alan bölümlere; bloglar ve dijital hikâyeler ile çeşitli dijital platformlara; ayrıca “postdijital” bir bakış açısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde “öğreticilerin rol ve gereksinimlerini” irdeleyen çalışmalara kadar uzanan geniş bir yelpazede, farklı yazarlar tarafından müstakil yazılar kaleme alınmıştır.

Eserin sonunda, bütün bölümlerin yazarlarının özgeçmişleri ile iletişim bilgileri yer almaktadır. Kitabın başında bölüm isimleri ve yazarlarının ORCID numaraları ile verilmesi, kitabın sonunda da yazarların özgeçmişlerinin bulunması okuyucular ve meraklıları için faydalı olmuştur.

Kitabın “Dijitalleşen Yabancı Dil Öğretimi” başlıklı birinci kısmındaki yedi bölüme sırasıyla değinmek yerinde olacaktır. Bu bölümdeki ilk çalışma “Yabancı Dil Öğretiminde Tekno-Pedagojik İçerik Bilgisi” (s. 3-29) adlı bölümdür ve Sinem Doğan tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde teknolojik, pedagojik ve içerik bilgileri (TPİB) ele alınmış, eğitim ortamlarındaki uygulamalar üzerinde durulmuş, kuramlar etrafında öneri ve değerlendirmeler yapılmıştır.

“Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Öğrenim-Öğretim-Değerlendirme” (s. 31-67) adlı ikinci bölüm Ahmet Aycan tarafından kaleme alınmıştır. Yazıda, dijital dönüşüm süreci ele alınarak medya ve dijital okuryazarlık gibi konular tartışılmakta, dijitalleşmenin öğrenim sürecine olumlu-olumsuz etkileri üzerinde durulmaktadır. Süreçteki öğretici rolü, dil eğitiminde kullanılması gereken yöntem ve teknikler dijital dönüşüm bağlamında konu edilmekte; dijitalleşme, değerlendirme ve geri bildirim bağlamları işlenmektedir. Dijital dönüşümün geleceğinin tartışıldığı sonuç bölümüyle yazı bitirilmektedir.

Kitlesel Açık Çevrim İçi Kurslar ve Yabancı/İkinci Dil Öğretimi” (s. 69-88) adlı üçüncü bölüm Tuba Demirkol tarafından oluşturulmuştur. Yazıda Kitlesel Açık Çevrim İçi Kurslar/Dersler açıklanmakta, teorik alt yapı ele alınmaktadır. Yazıda İngilizce ve Türkçe literatüre dayanarak “Kitlesel Açık Çevrim İçi Kurslar/Dersler” için KAÇDD kısaltması tercih edilmektedir. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi uygulamaları bağlamında KAÇDD’ye değinilmekte, yine bu bağlamdaki özelliklerine dair çıkarımlarda ve önerilerde bulunmaktadır. Farklı dil becerilerinin öğretimi, öğrenci deneyimleri, ölçme ve değerlendirme konuları KAÇDD odağında ele alınıp işlenmektedir.

“Yapay Zekâ Uygulamalarıyla Yabancı Dil Öğretimi” (s. 89-121) başlıklı bölüm, Mehmet Barış Horzum, Yasin Üngören ve Elif Bozyiğit tarafından yazılmıştır. Bu bölümde yapay zekâ kavramının doğuşu ve tanımı üzerinde durulmakta, bu konuda yapılan tartışmalara yer verilmektedir. Yapay zekâ alanındaki gelişmelerin eğitime yansımaları, yabancılara Türkçe öğretimi özelinde önerilen uygulamaların araştırmalarda nasıl yer bulduğu, yapay zekânın faydaları ve sınırlılıkları üzerinde durulmaktadır. Yapay zekâ hakkında genel tartışmalara ve önerilere yer verilen yazıda, dil öğretiminde yapay zekânın fayda ve sınırlılıklarına değinilmekte, yapay zekânın geleceğine dair değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Dilek Kocayanak tarafından hazırlanan kitabın beşinci bölümü “Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Referans Metinlerinde Teknoloji ve Dil Öğretimi” (s. 123-168) adını taşımaktadır. Bu

bölümde, yabancı dil öğretimi ve standartlaşma konusu tartışılmakta, bu bağlamda “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ve Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” gibi referans metin ve başvuru kaynakları üzerinde durulmaktadır. Son olarak bu metinler teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme bağlamında dil öğretimi açısından değerlendirilmektedir.

“Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Dijitalleşme Sürecinde Özel Bir Kavram: Öğreticiler İçin Hareket Alanı” (s. 169-190) adlı kitap bölümü Ezgi İnal tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde çağımızda dijitalleşme ve dil öğretimi özelinde yabancılar Türkçe öğretimi konusunda öğreticilerin dijital yetkinlikleri ve mesleki bilgilerinin harmanlanması gerekliliği tartışılmıştır. Bölümde, Roth ve arkadaşları tarafından (2001’den aktaran İnal, 2024 s. 170) “Öğreticiler için Hareket Alanı (Spielraum für Lehrkräfte)” olarak geçen kavram irdelenmekte, ders tasarım sürecine yönelik tavsiyelerde bulunmaktadır. Yazar, öğreticilerin dijitalleşme karşısındaki konumlarından yola çıkarak hareket alanlarının genişletilmesi vurgusu yaparak ilgili stratejilerin önemine dikkat çekmektedir.

“Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Dijital Ölçme-Değerlendirme” (s. 191-219) adlı bölüm, Perihan Gülce Özkaya tarafından yazılmıştır. Dijitalleşmenin sonucu olarak günümüzde ölçme ve değerlendirme araçlarının da değiştiği, buna binaen söz konusu araçların nasıl kullanılacağı açıklanmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlardan hareketle dijitalleşmenin önemine vurgu yapılan yazıda, dijital araçların ne şekilde seçileceği etik ve güvenlik bağlamları çerçevesinde anlatılmaktadır. Çevrim içi sınav platformları, dil öğrenme uygulamaları, temel dil becerileri vb. yönelik uygulamalar, araçlar ve etkinlikler yine bölüm konuları arasında sıralanabilir. Ayrıca yazının sonunda kaynakçanın ardından “Dijital Ölçme Aracı Oluşturmak Amacıyla Erişilebilecek Adresler” listesi yer almaktadır.

Kitabın “Dijitalleşmenin Etkisinde Yabancılar Türkçe Öğretimi” isimli ikinci kısmında on iki bağımsız bölüm vardır. Bunlardan ilki “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijitalleşmenin Entelektüel Kökeni” (s. 223-235) adlı bölümdür ve Namık Alagöz ve Hülya Pilancı tarafından hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanında dijitalleşmenin entelektüel ağıнын belirlenmesi, izlenmesi ve haritalanması hedeflenen çalışmada; dijital çalışmalar ve yararlanılan kaynaklar bir arada ele alınmış, analiz konusunda yine teknolojiye başvurulmuş, TR Dizin alt yapısı kullanılmıştır. Yazarlar tarafından yabancılar Türkçe öğretiminin entelektüel kökleri ve buna bağlı bilimsel gelişimi irdelenen çalışmada, alanın geleceğine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlama hedefi taşıdığı dile getirilmektedir.

“Koronavirüs Salgınının Yabancılar Türkçe Öğretimi Faaliyetlerine Etkisi” (s. 237-248) adlı bölüm Mustafa Durmuş ve Umut Başar tarafından yazılmıştır. Koronavirüs salgınının ülkeleri ve eğitim ortamlarını nasıl etkilediği anlatılarak giriş yapılan yazıya Türkiye’deki durumun bir betimlemesi yapılarak devam edilmiştir. Bölümde yabancılar Türkçe öğretimindeki dijitalleşme süreçlerine değinilmiş, bu süreçlerin güçlü ve zayıf tarafları tartışılmış ve son olarak da alanın dijitalleşmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Medya ve Dijital Okuryazarlık Becerileri” (s. 249-277) adlı bölüm, Burak Sözer tarafından oluşturulmuştur. Çalışmada, dil öğretiminde medya kullanımı ve dijital okuryazarlık becerileri alan yazından hareketle işlenmiş, bu konuda çeşitli öneri ve

değerlendirmelerde bulunulmuş, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir medya ve dijital okuryazarlık izlencesi önerisinde bulunulmuştur. Sunulan programla dijital medya ve okuryazarlık becerileri ile yabancılara Türkçe öğretimi harmanlanmış, gelecekteki çalışmalara bu açıdan ışık tutmak amaçlanmıştır.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Artırılmış Gerçeklikten Yararlanma” (s. 279-306) adlı bölüm Mehmet Emre Çelik tarafından yazılmıştır. Bu bölümde teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı konusu ele alındıktan sonra artırılmış gerçeklik tanımlanmış ve uygulamaların yabancılara Türkçe öğretimi odağında nasıl kullanılacağı, onlardan ne şekilde faydalanılacağı tartışılmıştır. Bunun yanında dil öğretimi ve teknolojinin işlevi ile artırılmış gerçeklik türleri ele alınmıştır. Bunların avantaj ve dezavantajları üzerinde durularak sınıf ortamında ve ders dışındaki uygulamalardan bahsedilmiş, süreçte karşılaşılan zorluklara değinildikten sonra da çözüm önerileri getirilmiştir.

“Dijital Araçların Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerini Geliştirmede Rolü” (s. 307-327) adlı bölüm Önder Çangal tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada öğretmen merkezli geleneksel dil öğretiminin çağımızın koşullarına uygun değişerek öğrenci merkezli hâle gelişi üzerine teknoloji etkisi vurgulandıktan sonra öğretici ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemi anlatılmıştır. Dijital araçların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmeleri üzerindeki katkıları ele alınmıştır.

“Blogosferde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bir Öğrenme-Öğretme Aracı Olarak Bloglar” (s. 329-350) adlı çalışma Gürkan Moralı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada bloglar hakkında genel bilgi verildikten sonra bloglarla ilgili teorik bilgilere (ne olduğu, türleri vb.) değinilmiş, blog kavramının tanımı yapılarak teknik özellikleri anlatılmıştır. Bu bilgilerden sonra da yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında blogların öğrenme ve öğretme aracı olarak nasıl kullanılacağı tartışılmıştır.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Kullanımı” (s. 351-383) adlı çalışma Kübra Şengül tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada önce dijital hikâyelerle ilgili kuramsal bilgiler verilmiş, sonrasında dijital hikâye anlatımında kullanılabilecek araçlar tanıtılmıştır. Dijital hikâyelerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımının avantajları üzerinde durulmuş, süreçte karşılaşılan zorluklar tartışılmıştır.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisini Geliştirmeye Yönelik Dijital İçerik Araçları” (s. 385-415) adlı çalışma Yusuf Günaydın ve Gökçe Türkmen tarafından oluşturulmuştur. Dijital içerik araçlarının dil öğretiminde kullanımının anlatıldığı çalışmada; bilgisayar, mobil destekli sözcük öğretimi ile sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileriyle sözcük öğretimi konuları ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Sözcük bilgisini geliştirmek amacıyla başvuru alan dijital uygulamalara ve içerik araçlarına çalışmada yer verildiği görülmektedir. Çağdaş dil öğretim sürecinde dijital araçların önemi vurgulanırken gelecekte de bu araçların sözcük öğretimindeki önemi üzerinde durulmuştur.

“Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Yaygın Okuma Kaynakları” (s. 417-466) adlı çalışma İrem Oyar Uzun tarafından yazılmıştır. Çalışmanın başında teknolojik

gelişmelerden, koronavirüs salgınından, salgınla birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitimden ve dijital gelişmelerin web araçlarını eğitim ortamlarında yaygınlaştırmasından bahsedilmiştir. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yaygın okuma başlıkları ele alınmıştır. Öğreticiler için dijital yaygın okuma kaynakları (canva, padlet vb.) ile öğrenciler için dijital yaygın okuma kaynakları (youtube, rosetta stone vb.) sıralanmıştır.

“Yabancılar için Geliştirilmiş Dijital Türkçe Öğretimi Platformları” (s. 467-498) adlı çalışma Betül Göktaş tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan platformlar üzerinde durulmaktadır ve bu platformların (Türkçe Öğretim Portalı, Ana Dil Türkçe, Türkçe Öğreniyorum, 3 Dakikada Türkçe vb.) tanıtımının yanında, temel dil becerilerinin geliştirilmesi, dil bilgisi öğretimi, sesletim ve söz varlığı gibi alanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında katkısından bahsedilmektedir.

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Mikro Öğrenme Ortamında Çoklu Ortam Öğrenme İlkelerinin Kullanımı” (s. 499-531) adlı çalışma Alp Kaan Kılınç ve Güldem Alev Özkök tarafından yazılmıştır. Çalışmada çoklu ortam öğrenme ilkeleri yabancı dil öğretimi bağlamında konu edilmiş, argüman öğretimine dönük olarak da mikro çoklu ortam görevlerinin sekiz çoklu ortam tasarım ilkesine göre geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece yabancı dil öğretiminde çoklu ortam tasarımı konusunda rehber olabilecek bir çerçeve ortaya konmak istenmiştir.

“Postdijital Bakış Açısına Göre Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Rol ve Gereksinimleri” (s. 533-555) adlı çalışma, Murat Şengül tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada dijital dil öğretimi ve gelişim süreci ele alınmış, öğretici rolleri üzerinde durularak bu rollerin sürdürülebilirliği tartışılmış, bu bağlamda yabancılar Türkçe öğreticilerinde olması gereken yeterlilikler ve yetkinliklere yer verilmiş, son olarak da gelecekteki dil öğretimi faaliyetleri konusuna değinilmiştir.

Teknolojik gelişmeler her geçen gün ilerlemekte ve güncellenmektedir. Eğitimciler tarafından bu durumun yakından takip edilmesi, değişim ve gelişmelerin eğitim ortamlarına aktarılması önem arz etmektedir. “Dijital Çağda Yabancılar Türkçe Öğretimi” adlı eser de kendi alanında bu gayeye hizmet etme hedefi taşımaktadır. Kitabın yabancılar Türkçe öğretimi alanında dijitalleşme konusunda derli toplu bir eser olması bakımından değerli olduğu düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmaların kaynaklarından birini teşkil edeceğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Eserin bu bağlamda amacına ulaştığı belirtilmelidir. Alan yazına katkı sağlayan bu esere benzer ve onu tamamlayıcı çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Editörler tarafından da ön sözde bu durum ifade edilmiş, kitabın alan yazında bir farkındalık yaratmasının beklendiği belirtilmiştir. Son tahlilde kitapta yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzman yazarlar tarafından kaleme alınan dijitalleşme temasındaki yazılar, alan yazınına katkı sunmakta, kitap amacına hizmet etmektedir.

Kaynakça

- Babacan, G. ve Bayrak Cömert, Ö. (2023). Dijitalleşme ile yabancılara Türkçe öğretiminde değişen öğrenci profili ve öğrenme alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 3(1), 13-31.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (Sonbahar Özel Sayı), 52-61.
- Durmuş, M. Başar, U. ve Çangal, Ö. (Ed.). (2024). *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Nobel. ISBN: 978-625-371-790-2
- Göçer, A. ve Gülbahar, Y. (2021). Eğitimde değişim ve dönüşüm. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* içinde (s. 1-23). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnal, E. (2024). Yabancı/ikinci dil öğretiminde dijitalleşme sürecinde özel bir kavram: Öğreticiler için hareket alanı. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal. (Ed.), *Dijital çağda yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 169-190). Nobel.
- Roth, W. M., Lawless, V. & Masciotra, D. (2001). Spielraum and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 183-207.
- Şimşek, N. D. (2023). Türkçe öğretimi ve teknoloji kullanımı. S. Aslan (Ed.), *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* içinde (s. 1-33). Pegem Akademi Yayıncılık.